



Ana Sofia Andrez
Rodrigues
N. ° 160140020

Relatório do Projeto de Investigação

Falar para Escrever – uma estratégia de desenvolvimento da escrita de narrativas no 4.º ano de escolaridade

Relatório da Componente de Investigação da
Unidade Curricular de Estágio IV do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade
Melro Blazer Gaspar Costa

Versão Final
Setúbal, julho de 2019

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

***Falar para Escrever – uma estratégia de desenvolvimento da escrita de narrativas no
4.º ano de escolaridade.***

Área científica: Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Versão Final
Setúbal, julho de 2019

*Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.*

Esopo (620-560 a.C.)

Agradecimentos

A concretização do presente relatório do Projeto de Investigação é o culminar de uma etapa estudantil que tem o seu término agora. Durante esta etapa foram muitas as pessoas com quem tive o prazer de conviver e com muitas delas até aprender e por isso, o meu grande obrigado.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente desde o início deste percurso e, claro, da minha vida. Foram eles os principais pilares para que o que fiz até hoje tivesse significado e fosse importante na minha vida, ensinando-me a nunca desistir dos meus sonhos e a lutar sempre pelo que ambiciono. Tenho muito a agradecer à minha irmã Rita por me ouvir a falar dos “meus meninos” e do que me apoia no meu dia-a-dia, mesmo longe apoiou-me sempre que precisei, fez-me acreditar mais em mim e naquilo de que era capaz.

Para além da família que já enunciei não me posso esquecer daquelas pessoas que me deram tudo o que podiam todos os dias desde que comecei o ensino superior, à minha Avó “dos barcos” que me apoiou e me deu forças para continuar a ser melhor em tudo o que fazia, à minha Tia Lúcia por me ajudar a compreender um bocadinho o mundo de um professor e a rever este trabalho! Não esquecendo as minhas pequenas, a elas devo todo o carinho, amor, aprendizagens, apoio e dedicação, com elas aprendi a ser uma melhor pessoa. À Lúcia por ser completamente fora deste mundo, ensinando-me a ter mais paciência e à Margarida por ser simplesmente ela, cada abraço e cada beijo fez-me sentir em casa, cada pergunta fez-me querer saber mais, cada sorriso fez-me continuar quando achava que ia desistir.

Não posso deixar de agradecer aos meus “Amigos Locais” que se prontificavam sempre a um encontro ao fim-de-semana, em especial às minhas amigas do coração Mariana e Ana que estiveram comigo desde o início desta etapa e me encorajaram a não desistir, que me ouviram intensivamente, a elas agradeço toda a paciência e amizade incondicional que têm para comigo. Faço, ainda, um agradecimento especial a duas amigas que me acompanharam desde a Licenciatura a Ana e a Adriana pela partilha, motivação, paciência e amizade.

Às minhas colegas do Mestrado, em especial à Inês Vieira que partilhou o estágio comigo e se tornou numa grande amiga, ajudando-me a dinamizar atividades e colaborando com experiências pessoais que me ajudaram a melhorar a minha prática. Não

esquecendo a Inês Soares, companheira de trabalhos e grande amiga que sempre me ajudou e a Isabel Reis que me ajudou a rever este trabalho, mostrando-se sempre disponível para me apoiar.

Em especial agradeço à minha orientadora Doutora Ana Costa, pela paciência, pela compreensão, pelo rigor, mas principalmente pela exigência. Tenho a certeza de que me tornei uma pessoa muito melhor ao trabalhar com esta professora.

Por último, gostaria de agradecer a todas as educadoras, professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a todas as crianças com quem estagiei. Um agradecimento especial à professora Doutora Célia Mestre que me apoiou e ensinou a ter uma atitude reflexiva e exigente, e também um agradecimento à professora Cristina Rodrigues pelo carinho, ensinamentos e disponibilidade.

Resumo

O tema deste Relatório de Investigação na área da didática do Português é a escrita criativa por meio do método imitar, inovar e inventar, escritos por alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo. Foram enunciados como objetivos desta investigação: desenvolver o gosto pela escrita e pela criação de produções textuais; compreender a importância das etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão; criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos e, por fim, desenvolver competências de trabalho colaborativo.

O quadro teórico de referência apresenta uma da literatura que sustenta esta investigação da didática da escrita, sendo abordadas as dimensões da aprendizagem escrita, a escrita como processo; a narrativa e o que ocorre da oralidade à escrita.

A metodologia desta investigação assume uma abordagem qualitativa, tendo como finalidade refletir sobre a prática, ou seja, o que se realizou no decorrer do estágio, requerendo um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade vivenciada nesse período.

A apresentação e interpretação dos dados da intervenção indica que a utilização do método imitar, inovar e inventar contribui para o melhoramento dos textos dos alunos, sendo possível afirmar que os alunos são mais eficientes quando colocados a escrever livremente, conclui-se também que tanto os alunos com dificuldades como os alunos sem dificuldades conseguiram melhorar os seus textos.

Palavras-chave: oralidade; escrita; escrita criativa; texto narrativo; 1.º ciclo.

Abstract

The theme of this research report, in the area of Didactics of the Portuguese, is creative writing using the “imitate,” “innovate” and “invent” method, written by students of the 4th year of the 1st Cycle. The objectives of this research were: to develop a taste for writing and for creating textual productions; understand the importance of the stages of textual production: planning, textualization and revision; create meaningful writing opportunities for students and, finally, develop collaborative work skills.

The theoretical framework of reference presents a review of the literature that supports this investigation in didactics of writing learning writing skills, writing as a process; the narrative and the transition from listening to writing.

The methodology of this research assumes a qualitative approach, aiming at reflecting on the practice, that is, what was done during the internship, requiring a critical and reflective look at the reality experienced in this period.

The presentation and interpretation of the intervention data indicate that the use of the “imitate”, “innovate” and “invent” method contributes to the improvement of the texts of the students and it is possible to affirm that the students are more efficient when writing freely and that students with and without writing difficulties were able to improve their texts.

Keywords: orality; writing; creative writing; narrative text; 1st Cycle.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
 Capítulo I – Introdução.....	 1
 Capítulo II – Quadro teórico de referência.....	 4
1. DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	4
1.1. Ensino e aprendizagem da escrita	4
1.1.1. A escrita nos programas	6
1.1.2. Avaliação da escrita	8
1.2. Dimensões do processo de escrita.....	11
1.2.1. Gráfica e Ortográfica.....	11
1.2.2. Dimensão compositiva	15
2. A ESCRITA.....	19
2.1. Modelos processuais da escrita.....	19
2.1.1. Hayes e Flower.....	19
2.1.2. Sacardamalia e Bereiter.....	21
2.2. Componentes da produção textual	23
2.2.1. Componente da planificação	24
2.2.2. Componente da textualização.....	25
2.2.3. Componente da revisão	26
3. A NARRATIVA.....	29
3.1. O texto narrativo	29
3.1.1. Sequência da narrativa	29
3.1.2. Categorias da narrativa.....	30
3.2. Sequência didática	31
4. DA ORALIDADE À ESCRITA.....	33
4.1. O método Talk for Writing / Falar para Escrever	34

4.2. A escrita criativa	36
Capítulo III – Metodologia	38
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	38
2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	41
2.1. Observação participante.....	41
2.2. Inquérito por questionário.....	43
2.3. Análise documental.....	44
3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	45
3.1. Procedimentos de análise das interações orais.....	46
a) Normas de transcrição do oral	46
3.2. Procedimentos de análise das produções escritas	47
4. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E FASES DE IMPLEMENTAÇÃO	53
4.1. Fase de pré-teste.....	53
4.2. Fase de intervenção didática	54
4.3. Fase de pós-teste	56
5. CONTEXTO EDUCATIVO	57
5.1. A escola.....	57
5.2. A turma	58
Capítulo IV – Apresentação e interpretação dos dados da intervenção	59
1. PROCESSO DE DIAGNÓSTICO	59
1.1. Inquérito por questionário.....	59
1.2. Pré-teste.....	63
2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO	67
2.1. Fase 1 – Imitar	67
2.1.1. Análise dos textos dos pares	68
2.1.2. Análise da interação dos pares.....	71
2.2. Fase 2 – Inovar.....	73
2.2.1. Análise dos textos dos pares.....	75
2.2.2. Análise da interação dos pares.....	78
2.3. Fase 3 – Inventar.....	80
2.3.1. Análise dos textos dos pares	81

2.3.2. Análise da interação dos pares.....	85
3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO - Pós-teste	89
4. SÍNTESE GLOBAL DOS RESULTADOS	92
Capítulo V – Considerações globais.....	94
Referências bibliográficas	98
Anexos	101
Apêndices	105

Índice de tabelas

Tabela 1 - Técnicas / Instrumentos de Recolha de Dados a utilizar no projeto de investigação	41
Tabela 2 - Código de transcrição do oral.....	46
Tabela 3 - Descritores de análise textual.	52
Tabela 4 - Descrição dos níveis de desempenho do parâmetro Estrutura e Coesão, retirado da prova IAVE (2015, 1. ^a fase).....	65
Tabela 5 - Transcrição de gravação - Par 2, minuto 4'39".	70
Tabela 6 - Transcrição de gravação - Par 2, minuto 9'44".	70
Tabela 7 - Transcrição de gravação - Par 2: confrontando opiniões.	72
Tabela 8 - Transcrição de gravação - Par 2: apresentando argumentos.	72
Tabela 9 - Transcrição de gravação - Par 2: tomando decisões em conjunto.....	72
Tabela 10 - Transcrição de gravação - Entreeajuda de Par 1 e Par 2.....	73
Tabela 11 - Transcrição de gravação - Par 3.	73
Tabela 12 - Transcrição de gravação - Par 1: apresentando argumentos.	78
Tabela 13 - Transcrição de gravação - Par 1: tomando decisões em conjunto.....	78
Tabela 14 - Transcrição de gravação - Par 2.	79
Tabela 15 - Transcrição de gravação - Par 2: tomando decisões em conjunto.....	79
Tabela 16 - Transcrição de gravação - Par 3.	79

Tabela 17 - Transcrição de gravação - Par 3: confronto de opiniões.	80
Tabela 18 - Transcrição de gravação - Par 3: apresentando argumentos.	80
Tabela 19 - Transcrição de gravação - Par 1.	86
Tabela 20 - Transcrição de gravação - Par 2.	87
Tabela 21 - Transcrição de gravação - Par 3.	88

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas dadas à questão 1.3. do inquérito.	60
Gráfico 2 - Respostas dadas à questão 1.5. do inquérito.	60
Gráfico 3 - Respostas dadas à questão 1.4. do inquérito.	60
Gráfico 4 - Respostas dadas à questão 1.6. do inquérito.	60
Gráfico 5 - Respostas dadas à questão 1.8. do inquérito.	61
Gráfico 6 - Respostas dadas à questão 1.9. do inquérito.	62
Gráfico 7 - Respostas dadas à questão 1.10. do inquérito.	63
Gráfico 8 - Desempenhos escritos da turma na fase de pré-teste.	64
Gráfico 9 - Desempenho obtido nos textos dos alunos no parâmetro de estrutura e coesão (pré-teste).	65
Gráfico 10 - Resultados obtidos pelos alunos na fase de pré-teste.	66
Gráfico 11 - Desempenho textual dos pares na fase 1 de intervenção didática.	67
Gráfico 12 - Desempenho textual dos pares na fase 2 de intervenção didática.	74
Gráfico 13 - Desempenhos dos pares na fase 3 de intervenção didática.	80
Gráfico 14 - Desempenhos escritos da turma na fase de pré-teste e na fase de pós-teste.	89
Gráfico 15 - Desempenho dos alunos na fase de pré-teste e de pós-teste.	90
Gráfico 16 - Desempenho obtido nos textos dos alunos no parâmetro de estrutura e coesão (pré-teste e pós-teste). Legenda (tabela1)	90

Índice de figuras

Figura 1– Modelo de Hayes e Flower (cit. in Costa, 2010, p. 12).....	20
Figura 2 – Modelo de relato de conhecimento de Sacardamalia e Bereiter (1987, cit. in Costa, 2010, p. 16).....	22
Figura 3 - Estrutura de uma sequência didática (cin. in. Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38)	32
Figura 4 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.	69
Figura 5 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.	70
Figura 6 - Excerto do texto do par 1, fase 1 - Imitar.	70
Figura 7 - Excerto do texto do par 3, fase 1 - Imitar.	70
Figura 8 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.	71
Figura 9 - Excertos do texto do par 2, fase 1 - Imitar.....	71
Figura 10 - Excerto do texto do par 3, fase 2 - Inovar.....	76
Figura 11 - Excerto do texto do par 2, fase 2 - Inovar.....	77
Figura 12 - Excerto do texto do par 2; fase 2 - Inovar.....	77
Figura 13 - Excerto do texto do par 3, fase 2 - Inovar.....	78
Figura 14 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.....	81
Figura 15 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.....	82
Figura 16 -Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.....	82
Figura 17 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.....	83
Figura 18 - Excerto do texto do par 2 - fase 3, Inventar.....	83
Figura 19 - Excerto do texto do par 3 - fase 3, Inventar.....	83
Figura 20 - Excerto do texto do par 1 - fase 3, Inventar.....	84
Figura 21 - Excerto do texto do par 2 - fase 3, Inventar.....	84
Figura 22 - Excerto do texto do par 3 - fase 3, Inventar.....	85
Figura 23 - Folha de Rascunho, Par 2 - Fase 3.....	111
Figura 24 - Folha de Rascunho, Par 2 - Fase 3.....	112
Figura 25 - Folha Original, Par 2 - Fase 3.	113
Figura 26 - Folha Original, Par 2 - Fase 3.	114

Capítulo I – Introdução

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação e identificação do problema que justifica este trabalho. Nele são explicitados, de forma geral, os fatores que levaram à escolha da temática da investigação e a sua pertinência teórica. No final, são apresentados os objetivos e a estrutura do trabalho.

Este relatório do projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV (ano letivo 2017/2018) e marca a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu principal intuito é analisar a intervenção realizada durante o período de estágio realizado numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A área curricular escolhida para o desenvolvimento do projeto de investigação final foi o Português, especificamente, o domínio da escrita. Uma das razões para a escolha desta temática foi uma unidade curricular do último ano da licenciatura, em que a docente apresentava diversos desafios ao longo das aulas. Nesses momentos, a capacidade dos estudantes para improvisar, imaginar, mas principalmente criar eram postas à prova. Conseguir motivar os alunos através de atividades criativas, para além do manual escolar, afigurou-se relevante para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a afirmação presente em Martins e Sá (2010): «no processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador».

Primeiramente, foram delimitados alguns assuntos/temas passíveis de serem trabalhados na área de conteúdo de Português numa perspetiva mais criativa nomeadamente, a língua, a escrita, jogos linguísticos, histórias, entre outros. Para além de esta ser uma área com a qual me identifico apercebi-me de que os momentos a ela dedicados limitam-se a cópias, à escrita de sumários e pouco mais, não dando espaço às crianças para criarem ou experienciarem as dificuldades da produção de um texto escrito.

Foram surgindo algumas ideias acerca do tema que gostaria de investigar, tais como: “A importância da escrita criativa na Língua Portuguesa” ou “De que modo a escrita criativa pode ser aplicada na sala de aula”. Com a orientação dos docentes fui especificando melhor a questão de investigação até chegar a: “De que modo a utilização do método ‘imitar, inovar, inventar’ influencia o desenvolvimento da consciência textual?”.

A escrita surge nas escolas como resposta a perguntas de interpretação de textos, no registo do plano do dia ou sumário e, muitas vezes, através de cópias ou da realização de ditados. Assim sendo, a escrita aparece como uma “trivialidade”, sendo utilizada para fins que, na maior parte dos casos, são desinteressantes e, muitas vezes, sem sentido para as crianças. A escrita em termos pessoais e criativos, enunciada no atual Programa e Metas Curriculares de Português, dá oportunidade às crianças de desenvolver o pensamento criativo e seguir a sua imaginação e proporcionar-lhes tarefas em que possam produzir na escola algo que lhes dê prazer, através da escrita.

Tendo em conta as razões elencadas, considere-se que a investigação se deveria centrar no que já muitos investigadores, nomeadamente Beacco (2009), citado por Pereira e Graça (2015, p. 197), têm vindo a demonstrar, que “a capacidade de escrever também se constitui como um elemento facilitador da própria aprendizagem, concorrendo inclusive para o desenvolvimento do pensamento e para a construção do conhecimento”.

Atendendo à perspetiva de Beacco, e numa tentativa de compensar tarefas como cópias e sumários com pouco teor significativo, definiram-se os seguintes objetivos para esta investigação: (i) desenvolver o gosto pela escrita e pela criação de produções textuais; (ii) compreender a importância das etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão; (iii) criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos e, por fim, (iv) desenvolver competências de trabalho colaborativo.

Tendo em conta o Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este projeto de investigação teve como principal objetivo analisar e desenvolver as competências dos alunos do 4.º ano de escolaridade no domínio da Leitura e Escrita e Educação Literária, especificamente, produção de um texto narrativo de modo a conhecerem e mobilizarem as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão. É também intenção do projeto que as crianças escrevam em termos pessoais e criativos, tal como está estipulado no domínio da Educação Literária do Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (DGE, 2015)

Em face das considerações feitas, pretendeu-se verificar o impacto da implementação do método *Talk for Writing / Falar para Escrever* nas produções escritas dos alunos, observando se existem melhorias na produção de narrativas, sendo que este é o género textual mais contemplado no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto de investigação encontra-se dividido em cinco capítulos. No atual capítulo, apresenta-se a temática do estudo, a sua pertinência, as motivações que levaram a optar por esta investigação e, ainda, o modo como está organizado este relatório. No

segundo capítulo – Quadro teórico de referência – apresenta-se uma revisão de literatura que suporta e define toda a investigação, sendo abordadas as dimensões da aprendizagem escrita, a escrita como processo; a narrativa e o que acontece da oralidade à escrita. No terceiro capítulo – Metodologia – é identificada a metodologia investigação, bem como o procedimento de recolha de dados e a sua análise. É ainda apresentada a descrição dos dispositivos e fases de implementação bem como realizada uma abordagem sucinta ao contexto educativo onde se desenvolveu toda a investigação. No quarto capítulo – Apresentação e interpretação dos dados da intervenção – são apresentados os dados e analisados referentes a três processos, diagnóstico, intervenção e avaliação, sendo posteriormente realizada uma síntese dos resultados obtidos. Por fim, no quinto capítulo são tecidas as considerações globais.

Capítulo II – Quadro teórico de referência

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação do enquadramento teórico relativo a esta investigação, a qual se centra na área curricular do Português, mais concretamente, no domínio da escrita. Assim, será abordada a posição que a escrita assume nos programas em vigor, bem como a forma como é realizada a avaliação. Ao longo do capítulo, é apresentada a posição de vários autores sobre o que é a escrita e, nesse sentido, que dimensões envolvem o ensino e aprendizagem da escrita. Será também salientado o papel da escrita como um processo que envolve tempo e maturação, mostrando que modelos poderemos seguir e qual a estratégia didática utilizada nesta investigação.

1. DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

1.1. Ensino e aprendizagem da escrita

Quando as crianças ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), um dos objetivos é que estas aprendam a escrever. Tendo em consideração o que está contemplado no Programa e Metas Curriculares de Português (PMCP) para o 1.º CEB, o professor deve favorecer meios para que esse objetivo se concretize. No final do 1.º ano, espera-se que os alunos já saibam ler e escrever (pequenos textos).

À medida que os alunos vão avançando no seu percurso escolar, pretende-se que consigam melhorar as suas capacidades de escrita, para que quando estiverem no 4.º ano já consigam produzir um texto mediante algumas orientações de enunciado, nomeadamente a nível da planificação e posterior revisão textual. A planificação e revisão textual fazem parte da aprendizagem da escrita, uma vez que dão estrutura e apoio à textualização. Planificar a escrita é criar o primeiro esquema mental daquilo que se pretende escrever no texto, o aluno é, assim, levado a definir os seus objetivos e a antecipar as ações, desta forma está a organizar a informação. A revisão textual é uma verificação que frequentemente resulta em mudanças no texto que visam o seu melhoramento, não se restringindo apenas à correção de erros gramaticais e/ou ortográficos. Escrever é uma “atividade complexa” tal como Pereira e Azevedo (2005) referem, é uma atividade que exige tempo e maturação, não podendo ficar confinada a

alguns momentos de escrita pontual, uma vez que é necessário ter em conta o ritmo de cada aluno, bem como as suas dificuldades.

A escrita integra um conjunto complexo de saberes que envolvem o indivíduo quando este está a escrever, esses saberes englobam diferentes níveis, nomeadamente físico, sensório-motor, cognitivo e até psicoafectivo.

O ambiente proporcionado pelo professor deve ser facilitador da produção escrita. Niza, Segura e Mota (2011, p. 5) referem que “só em ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar liberdade psicológica na qual [os alunos] podem crescer como escritores”. De acordo com esta afirmação, torna-se importante refletir sobre que papel deve o professor tomar e que ambiente criar para que os seus alunos consigam escrever cada vez com maior qualidade.

O professor deve apoiar e partilhar com os alunos sugestões e diversas alternativas, deve assumir-se como um interlocutor (Niza, Segura & Mota, 2011), ou seja, deve ser capaz de ouvir e de se colocar no lugar do seu aluno como autor. Cabe ainda ao professor demonstrar interesse sob os esboços/rascunhos realizados pelos alunos de modo a contribuir para o desenvolvimento destes como escritores. A aprendizagem da escrita envolve um desafio constante de intenções comunicativas, o contexto em que o aluno se encontra influencia a sua produção.

O pouco tempo que é possível atribuir à produção escrita durante o horário letivo não permite ao professor estar permanentemente a corrigir as produções efetuadas. A falta de apoio e de resposta às produções dos alunos é algo que os professores têm consciência das suas, sabendo que não é o mais pedagógico. Segundo Niza, Segura e Mota (2011, p. 9) “muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias obtidas na qualidade dessa mesma escrita”.

Apoiar os alunos durante a correção dos seus textos é uma mais-valia para a evolução da qualidade da escrita. A motivação surge pelo contexto apresentado e pela disponibilidade do professor em situações de interação com o aluno durante a produção escrita, os laços entre professor-aluno e aluno-professor vão evoluindo, criando assim um ambiente de maior cooperação e aprendizagem. Para que o ato de escrever faça sentido para o aluno, é necessário que sinta capacidade para transmitir algo e que é valorizado por desenvolver o esforço de transformar os seus pensamentos em palavras, frase, texto. É também necessário que os alunos saibam para que escrevem, qual o sentido e a importância de escrever, pois só desse modo conseguirão planificar o seu texto, refletir

sobre o que pretendem escrever e finalmente produzir. Pereira e Azevedo (2005, p. 11) explicam: “para que esta motivação aconteça, é, antes de mais, necessário, criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância do que o escrever pode ter para a vida delas”.

As oportunidades de escrita com sentido para as crianças podem surgir de temas da sua preferência ou agrado, de situações reais, que possam estar relacionadas com a sua vivência, sendo que o professor pode apoiar-se nestes interesses para proporcionar atividades de escrita. A aprendizagem da escrita é influenciada pelo espaço e tempo dedicados ao desenvolvimento da produção escrita (planificação, textualização e revisão), e pelo ambiente proporcionado pelo professor, desde o apoio e partilha de escrita com os seus alunos à consciencialização do funcionamento da linguagem escrita.

1.1.1. A escrita nos programas

Para assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, a Direção Geral de Educação (DGE) proporciona um currículo que todos os docentes devem seguir nas suas planificações. Os Programas e Metas Curriculares de Português e as Aprendizagens Essenciais para o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico serão os documentos tidos em conta durante o projeto.

O primeiro documento, Programas e Metas Curriculares de Português (PMCP) (DGE, 2015), apresenta uma continuidade, ou seja, define os conteúdos por ano de escolaridade, objetivos a atingir conforme as capacidades a adquirir, estabelecendo descritores de desempenho que permitem avaliar a aquisição dos objetivos. Neste ponto, será abordado de forma sucinta os conteúdos, os objetivos e os descritores para o 4.º ano de escolaridade, mobilizando conhecimentos de anos anteriores. O segundo documento, Aprendizagens Essenciais, apresenta uma orientação curricular de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, com base no desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA).

Tendo em conta o que é apresentado no PMCP (DGE, 2015), no que diz respeito ao domínio da Leitura e Escrita (LE4), surgem objetivos e descritores de desempenho que o professor deverá trabalhar com os alunos desde a compreensão à produção de texto. Analisando a parte do programa referente à Leitura e Escrita, constata-se a preocupação existente com a ortografia e com a utilização adequada da representação gráfica e de pontuação. O objetivo “Redigir corretamente” (ponto 16. do PMCP, DGE, 2015) demonstra a preocupação com as regras de ortografia e de pontuação, acrescentando a

importância de um vocabulário adequado na escrita, realçando a importância de redigir um texto utilizando mecanismos de coesão e de coerência. Pode admitir-se que o professor deverá promover um ambiente propício ao desenvolvimento da escrita, no que diz respeito à escrita de um texto sem erros, bem como à utilização correta de sinais de pontuação. Este ambiente promotor de uma aprendizagem da escrita é defendido por Niza, Segura e Mota (2011), tal como apresentado na secção anterior (1.1. deste capítulo).

Uma outra ideia importante é a de planificar a escrita de textos, realçando a importância de organizar, hierarquizar e registar ideias chave relacionadas com o que se pretende escrever e, posteriormente, a escrita de diferentes textos (narrativos, expositivos/informativos, dialogais, descritivos e outros, como cartas e convites). O objetivo “Rever textos escritos” é pouco valorizado e aplicado na produção textual e é muito importante para a aprendizagem da escrita, nele é pretendido que o aluno seja capaz de ler o seu texto e verificar se o que escreveu corresponde às orientações do enunciado, bem como se está devidamente ordenado incluído as partes necessárias da sua constituição. O aluno deverá ainda verificar o vocabulário utilizado, bem como toda a sua produção escrita autocorrigindo-se de forma crítica. Seria importante, tal como referido na secção anterior (1.1. deste capítulo) que o professor conseguisse dar resposta e apoiar as revisões textuais dos alunos, deste modo estaria a melhorar e a acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos alunos.

No domínio da Educação Literária, neste mesmo programa, pode-se ainda encontrar a escrita presente “em termos pessoais e criativos” em que um dos pontos “Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.” e ainda “Reescrever um texto, escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.”

As Aprendizagens Essenciais (AE) revelam o que é verdadeiramente importante que os alunos aprendam, tem em conta o que é apresentado no PMCP, bem como o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este domínio apresenta preocupações idênticas ao PMCP em que é pretendido que “os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”. As AE defendem que o aluno deverá ser capaz de resolver os problemas de produção escrita por meio da revisão e deste modo aperfeiçoa o seu texto, tal como no PMCP (DGE, 2015) que o aluno deverá utilizar os processos de planificação,

textualização e revisão, mas com a vertente em que poderá fazê-lo individualmente ou em grupo. Saber escrever de um modo legível usando a escrita como meio de redigir textos é também outra preocupação presente nas AE. Seguidamente abordar-se-á a legislação que regula a avaliação em geral e posteriormente a avaliação da escrita em particular.

1.1.2. Avaliação da escrita

Ao analisarmos retrospectivamente a avaliação escolar podemos constatar que esta tem sofrido alterações ao longo do tempo, acompanhando a evolução da educação. O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril vem clarificar e estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (tendo em conta as orientações de política educativa). Este documento esclarece o que é e como deve ser feita a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens.

O decreto-lei acima referido expressa também uma preocupação com as dinâmicas de avaliação, para que existam melhorias nas aprendizagens de modo a facilitar o sucesso escolar, não esquecendo que a avaliação contínua é a privilegiada para a avaliação interna do aluno. Outra preocupação importante é a partilha de informações entre alunos, famílias e professores sendo que esta é indispensável para a melhoria da aprendizagem e relação escola-família, professor-aluno.

Tendo em conta a avaliação que se deve fazer na área curricular de português, o professor titular de turma deve cumprir a legislação em vigor e as orientações curriculares (PMCP e AE, DGE, 2015 e 2018). Existem três modalidades de avaliação que se podem adotar: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Estas são explicadas pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, nos artigos 10.º, 11.º e 12.º.

O professor deve realizar uma avaliação diagnóstica à turma ou a algum aluno sempre que achar necessário, embora o mais comum seja no início do ano letivo, utiliza-se cada vez mais esta avaliação para compreender o que é que os alunos já adquiriram e o que é que falta alcançar, procurando encontrar através desta as respostas para apoiar e ajudar a desenvolver no aluno competências e conhecimentos em falta. Deste modo, o professor poderá apoiar todos os alunos nessas fragilidades, visando um maior sucesso da turma. Este tipo de avaliação permite “a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos.” (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril)

A avaliação diagnóstica pensada neste trabalho de investigação teve como ponto de partida um texto narrativo, daí a utilização de um texto que os alunos tinham escrito e avaliar em que ponto se encontravam na competência escrita. Para melhor garantir uma padronização dos critérios de classificação, escolheu-se a proposta utilizada na Prova Final de Português de 2015 (1.^a fase) elaborada pelo IAVE (cf. Capítulo III, secção 4.1.). A partir dos textos produzidos pelos alunos e da sua classificação é possível observar em que ponto da competência escrita se encontram os alunos e posteriormente será mais fácil apoiar e desenvolver um projeto que suprima essas fragilidades.

A avaliação formativa desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem em conta o processo efetuado pelo aluno durante toda a sua aprendizagem. O professor apoia e dá *feedback* ao aluno, para que este consiga melhorar as suas competências e as suas capacidades. Consequentemente, não só o aluno consegue melhorar o seu desempenho, como também o professor consegue acompanhar a progressão dos alunos de forma sistemática e construtiva, demonstrando assim “conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas”. (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril)

Para este projeto de investigação, a avaliação formativa era indispensável. O ensino e aprendizagem da escrita, como já referido na secção 1.1. deste capítulo, envolvem um desafio constante de troca / partilha de comunicações, por isso o professor é um pilar que dá resposta, apoio, sugere, ouve e é capaz de se colocar no lugar do aluno, desta forma contribui para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

A avaliação sumativa traduz globalmente as aprendizagens dos alunos até ao fim de um determinado período escolar (o que diz respeito ao 1.º, 2.º e 3.º períodos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico), o qual serve essencialmente para “informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens”. (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril)

De todas as modalidades de avaliação, a formativa deve ser a privilegiada, uma vez que esta tem em conta o processo efetuado pelo aluno até atingir um determinado objetivo proposto. Pereira & Azevedo (2005, p. 91) refletem sobre a avaliação formativa dizendo que esta “tem uma função eminentemente pedagógica. O seu propósito é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem.” Consequentemente, o aluno ganha consciência do seu percurso de aprendizagem, torna-se o centro das decisões e é mais autónomo.

A avaliação da escrita é um processo complexo que envolve as dimensões de planificação, textualização e revisão, e modelos processuais de escrita (explicados mais aprofundadamente na secção 2. deste capítulo). Tal como Pereira e Azevedo (2005) afirmam na citação anterior, a avaliação tem o propósito de ajudar o aluno a melhorar, visando uma progressão na sua aprendizagem, em escrita a avaliação formativa desempenha um papel importante em que o trabalho que o aluno desenvolve ao nível da produção textual é alvo de um processo de maturação.

As conceções ao nível da escrita têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos e embora, nos dias de hoje, se faça o possível para adotar uma postura em que a avaliação da escrita deve ser feita como os autores em cima referenciados defendem, verifica-se que o pouco tempo atribuído a esta tarefa faz com que o professor opere “apenas ao nível da superfície da escrita e não sobre as grandes questões de estruturação textual (...)” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 9) agindo como se os alunos já devessem dominar a língua escrita. Ao adotar este comportamento, os professores estão a centrar a avaliação da escrita no produto, ou seja, naquilo que o aluno apresenta no final.

Autores como Mayrink-Sabinson (1993) preocupam-se com o facto de, nos dias de hoje, os professores darem muita importância ao produto final apresentado pelos alunos, em vez de avaliarem todo o processo pelo qual o aluno passou para chegar até ao produto, que nem sempre é final, mas que é uma mais-valia para a aprendizagem. A autora refere que a criança se envolve enquanto sujeito e não como objeto durante o processo de construção textual, colocando mesmo a seguinte questão: “Não seria incongruente pensarmos a aquisição da escrita como um processo, mas continuamos a avaliação dessa escrita como um produto pronto e acabado, sem levarmos em consideração o processo de que resultou?”.

Para o projeto de investigação deste trabalho, a visão que Mayrink-Sabinson (1993) representa a sua base fundamental, avaliar a escrita com aluno só trará benefícios para a sua aprendizagem e evolução na qualidade de escrita. Um professor que dá *feedback* ao aluno sobre como está o seu processo, corrigindo os seus rascunhos e ajudando-o a construir o significado do texto e posteriormente a sua expressão linguística, é um professor que colabora na aprendizagem e que ajuda o aluno a ser o sujeito da sua aprendizagem.

É, portanto, indispensável que o professor construa, com os alunos, critérios para a elaboração de textos. Pereira e Azevedo (2005, p. 98) referem: “É preciso que o aluno

tome consciência dos objectivos, antecipe e planifique as acções e se aproprie dos critérios de êxito para que possa fazer a sua auto-avaliação e a avaliação dos seus pares”.

A definição de critérios dá segurança e consciencializa o aluno sobre como é avaliado, como se pode autoavaliar e como pode avaliar os seus colegas. Os rascunhos que vão sendo corrigidos fazem parte integrante da composição escrita em que o aluno vê na revisão uma oportunidade de correção com melhoramento, deste modo, os rascunhos permitem que o aluno possa comparar o produto inicial com aquele que elaborou posteriormente durante o processo e consiga assim observar a sua evolução de escrita. Para além disso, também é interessante observar que os alunos partilham entre eles aquilo que conseguiram elaborar, este torna-se um momento de aprendizagem da escrita e por consequência muito mais significativo para os alunos.

Para o professor avaliar todo o processo desenvolvido pelos alunos a proximidade não só com o aluno/autor como com o conteúdo e forma do texto que este está a desenvolver, ou seja, o professor acomoda-se ao aluno e ajuda-o a escrever o seu texto. A avaliação adotada pelo professor é qualitativa, utilizando técnicas de observação e notas de campo que vai retirando durante a ação.

Na secção seguinte irá abordar-se as dimensões envolvidas no processo de escrita, uma vez que são parte integrante da aprendizagem da escrita, sendo elas as dimensões gráfica e ortográfica e a compositiva.

1.2. Dimensões do processo de escrita

1.2.1. Gráfica e Ortográfica

“Toda a escrita é uma marca” é o que referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 7). A escrita é uma marca que apoia e não deixa cair no esquecimento tudo o que o ser humano grafou, esta fez com que o homem alterasse a sua capacidade de armazenar e gerir informação desencadeando alterações, nomeadamente, nas narrativas muito presentes na tradição oral.

Com o avanço das tecnologias, as crianças sentem-se mais motivadas para trabalhar e explorar objetos interativos. A verdade é que embora estes avanços tecnológicos sejam realmente eficientes a muitos níveis, “a evolução da escrita foi significativamente condicionada” (p.7). O que acontece é que a tecnologia vem separar os registos de linguagem verbal (oralidade e escrita), uma vez que a oralidade é naturalmente adquirida nos primeiros anos de vida da criança, enquanto a escrita apenas por volta dos 6 anos de idade. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 11) explicam que “não

sendo a escrita inata na espécie humana, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo.”

Os registos de linguagem verbal, a oralidade e a escrita, são duas realidades diferentes, embora a escrita não seja “capaz de transcrever fielmente a oralidade mantendo as suas características” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 12) elas influenciam-se mutuamente. A aprendizagem da escrita é importante para o desenvolvimento, uma vez que é uma “actividade neurobiológica muito complexa e coloca grandes desafios à criança”. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 20)

Este desafio não é colocado apenas a nível cognitivo, mas também a nível motor, isto porque o código escrito entra na vida das crianças desde cedo e quando ingressam no ensino pré-escolar já têm algumas noções sobre a escrita. As primeiras aprendizagens da criança, no que respeita às práticas de escrita, envolvem a simples reprodução de alguns caracteres, que embora os saibam escrever não os sabem ler. O desenvolvimento da capacidade caligráfica deve ser entendido como um processo, as crianças trazem alguns vícios posturais e gráficos, como é o caso de escrever com a folha dobrada e/ou pegar no lápis de forma incorreta. Deve-se proporcionar diferentes formas de contacto com o grafema e deixar que as crianças o explorem com o material de escrita. A caligrafia passa por diferentes etapas e diferentes níveis de aperfeiçoamento e, por estas razões, deve ser tratada como uma competência que se aprende em função de alguns fatores, por exemplo, nem sempre as letras mais fáceis para a aquisição da leitura são as mais fáceis de grafar, por isso o que normalmente se adota é uma “ordem que respeite facilidades de aquisição da leitura e, simultaneamente, facilidades de aquisição na caligrafia”. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 37)

A aprendizagem da escrita é muito mais complexa do que desenvolver a competência do processo de escrita, tendo de se ter em conta os diferentes aspetos gráficos. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 42) apresentam um quadro com as características gráficas, as quais se dividem em intrínsecas e extrínsecas. As características intrínsecas dizem respeito à grafia, ou seja, quem escreve deverá ter em consideração o alfabeto dual (maiúsculas e minúsculas), os estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor), o espaçamento de palavras, as formas da letra (inglesa, redonda...), o «negro», o tamanho, os sublinhados e a cor. Por outro lado, as características extrínsecas dizem respeito à linha interrompida, à lista, aos quadros, às configurações ramificadas e

à pontuação. Estas características apresentadas são importantes, uma vez que substituem algumas marcas da oralidade não lhes retirando o significado. É, no entanto, necessário que não se aplique as características intrínsecas e extrínsecas em abuso devido à informação visual apresentada, pois o excesso irá perturbar a leitura. É também uma preocupação considerar a gestão do espaço de suporte da escrita e a pontuação a utilizar. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011)

A gestão do espaço de suporte de escrita faz-se na orientação da esquerda para a direita, de cima para baixo e inclinação da letra, mas também em todo o espaço, isto é, os espaçamentos que realiza e todas as relações de proporcionalidade. Para tudo isto, o escritor deve procurar ser fiel à linha, pois esta irá ajudá-lo a estruturar o espaço existente, bem como a organizar a dimensão da letra. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p 44). Estes mesmos autores referem ainda que:

Para que a distribuição dos grafemas na linha e na página respeite estes factores, o aprendiz precisa de ter uma imagem mental da sequência gráfica a realizar, de modo a que a actividade da escrita se desenrole sem hesitações.

A pontuação é também um fator importante para quem escreve. Baptista, Viana & Barbeiro (2011, p. 46) referem que “(...) os sinais de pontuação e os auxiliares de escrita estabelecem fronteiras entre unidades linguísticas, assinalam as funções discursivas e estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto.” Por esta razão, não se deve pontuar de qualquer modo, sendo necessário ter consciência da função pragmática ou sintática.

A utilização da pontuação obedece a regras que podem ser simplificadas de acordo com o nível de produção escrita da criança. Para melhor adquirir a competência da pontuação, o professor deve proporcionar à criança exercícios de pontuação “a partir da função que o sinal de pontuação deve desempenhar, partindo de exemplos onde este cumpra de facto essa função” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 46) desta forma será mais fácil a criança compreender a função desempenhada pelo sinal e posteriormente saber aplicá-lo em situações concretas.

A ortografia tem um valor social relevante, uma vez que opera com um sistema complexo definido por uma comunidade alargada e seguindo uma norma, assim como com o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa e segundo o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.

No 1.º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita constitui um dos momentos mais esperados e marcantes para os alunos e também para os professores. É nesta altura que se

dão conta das conceções e da capacidade que alguns alunos já têm, do seu conhecimento em relação às letras, a algumas palavras e sinais de pontuação, conseguir distinguir uma letra de um número, tal como Baptista, Viana e Barbeiro (2011) explicam. Ao nível da capacidade de escrita surge a capacidade de conseguir associar o fonema ao grafema. Deste ponto de vista, o professor tem o papel desafiador de proporcionar aos alunos experiências de escrita com exemplos práticos para que a aprendizagem formal da escrita dos alunos seja significativa (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Outro desafio que o professor terá é o de deixar que o aluno explore situações de domínio ortográfico, através de exemplos onde se consiga compreender a sua utilização. Deste modo, o aluno desenvolve a competência desejada e ainda consegue ter espaço para desenvolver potencialidades de escrita, numa vertente expressiva, de exploração e organização do pensamento.

Embora muitos alunos já saibam ler fluentemente, apresentam ainda alguma insegurança e dificuldade na representação escrita dos sons e na dimensão compositiva, principalmente na fase inicial da aprendizagem. Este tipo de dificuldade é observável, por exemplo, quando num único texto aparece a mesma palavra grafada de diferentes formas e/ou quando um texto apenas apresenta um início e um fim. Cabe ao professor facultar exemplos práticos de modo a que a criança consiga aprender a aplicar e escrever resolvendo a dificuldade inicial.

Com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, o aluno observa e mantém contacto com a forma escrita das palavras e a constrói mais conscientemente o seu léxico ortográfico¹, conseguindo escrever sem hesitar e sem pensar nos sons que constituem as palavras. O aluno consciencializar-se-á de que aquilo que produz deve obedecer a características definidas para que seja entendido por todos os leitores, cumprindo a sua função no processo comunicativo.

A escrita é uma competência que se desenvolve através de um processo de ensino e aprendizagem. No que respeita à dimensão gráfica e ortográfica, o professor observa em que nível se encontra o aluno, antecipa possíveis dificuldades que o sistema

¹ Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 54) esclarecem o significado de léxico ortográfico como um conjunto de palavras que a criança adquire à medida que o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita vão estando consolidadas, ou seja, o contacto frequente com a forma escrita vai permitindo à criança construir, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, assim ela será capaz, “sem qualquer hesitação, de saber como se escrevem muitas palavras, não precisando de despende esforço a pensar nos sons que as constituem.”

ortográfico coloca, apoiando o aluno durante todo o processo e desenvolvendo estratégias práticas visando a prevenção de dificuldades.

1.2.2. Dimensão compositiva

Como abordado no ponto anterior, as dimensões gráfica e ortográfica da escrita desempenham um papel importante na escrita, no entanto, estas não aparecem sós. Outra dimensão que enquadrará este ponto é a capacidade compositiva. Através destas três competências (ortográfica e gráfica e compositiva) conseguimos produzir textos.

Para que exista um pleno desenvolvimento da produção textual, é necessário que as competências e os conhecimentos implicados na escrita sejam desenvolvidos (ação sobre o processo de escrita). Facultar o contacto com textos que tenham relevância para o ensino e aprendizagem de múltiplas funções dos textos (ação sobre o contexto dos escritos). (Barbeiro & Pereira, 2007)

O professor terá de proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento destas capacidades, através de princípios orientadores e de estratégias que sirvam de referência para que o que pretende desenvolver. Barbeiro e Pereira (2007, p.8) referem que a aprendizagem da escrita é um processo lento e longo devido à sua complexidade e multiplicidade de usos e de finalidades, é por isso um processo que:

- exige tempo e maturação;
- beneficia a escrita pessoal e ativa momentos de produção inventiva e crítica;
- implica o conhecimento das ações envolventes às componentes de planificação, textualização e revisão;
- deve enquadrar textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes;
- deve permitir que o aluno ganhe autonomia na produção textual para que aceda a mais potencialidades da escrita, expressando sentimentos, ideias e opiniões, e formulando conceitos e conhecimentos.

Os princípios orientadores referidos são trabalhados através de estratégias sobre a ação do processo de escrita (facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita) e sobre a ação do contexto (integração de saberes e realização de funções). Na ação sobre o processo de escrita, a facilitação processual diz respeito ao domínio do processo em que o aluno terá de tomar decisões sobre o conteúdo e linguagem que deverá incluir e expressar no seu texto; a escrita colaborativa é baseada na interação, assim a colaboração entre alunos transforma-se num instrumento de aprendizagem (esta

estratégia é a valorizada neste projeto de investigação); a reflexão sobre a escrita é outra estratégia em que o aluno fala sobre o que realizou e onde reflete acerca de todo o processo, constituindo-se assim um processo de aprendizagem da própria escrita. Na ação sobre o contexto, a integração de saberes acontece entre a escrita e o conhecimento que é expresso, ou seja, são mobilizados os conhecimentos prévios e é feita a sua seleção, são tomadas decisões, sendo que a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento; a realização de funções é quando o aluno aprende a utilizar a escrita, podendo ter um alcance intrapessoal ou interpessoal. (Barbeiro & Pereira, 2007)

A escrita colaborativa é a estratégia utilizada neste projeto de investigação, proporciona momentos de aprendizagem em grupo, que levam os alunos a se entreajudarem durante a produção textual, o que conduz a que um aluno consiga aprender com outro algo em que tinha dúvidas e/ou dificuldades, ou seja, a colaboração torna-se um instrumento de aprendizagem. (Barbeiro & Pereira, 2007). Os mesmos autores referem que a “interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10)

Os conteúdos que se pretendem expressar constituem uma representação do conhecimento, com o avançar da escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (forma gráfica), tornam-se automáticos para o aluno, ou seja, este já não precisa de se preocupar com o desenho das letras, nem como é que se escrevem as palavras que pretende utilizar, deixa de ter necessidade de refletir acerca desses aspetos, necessitando apenas quando se depara com o problema (dúvida ou falha durante a produção). Segundo os autores supracitados, é importante que o aluno automatize rapidamente estas competências, para que se consiga dedicar à competência compositiva, uma vez que esta nunca será automatizada, isto deve-se ao facto de cada texto apresentar um novo desafio ao aluno existindo diversas possibilidades e alternativas para a sua construção.

Para que se escreva um texto, é necessário ativar alguns conhecimentos, pensar e decidir sobre a sua integração ou não no texto. Após essa decisão, é necessário que o aluno integre outros elementos do texto e por último deverá dar-lhes uma expressão linguística para configurarem o texto. O texto deve respeitar as exigências de coesão e de coerência. Por isso, a competência compositiva mobiliza dois diferentes níveis: o nível global, que corresponde à macroestrutura, ou seja, à organização das grandes unidades de

texto; e o nível local, que diz respeito à combinação das expressões linguísticas, ou seja, à microestrutura.

A competência compositiva dá liberdade ao escritor para a tomada de decisões durante todo o processo de escrita, é uma forma do aluno desenvolver essa habilidade, assim terá a capacidade de decidir sobre uma ou outra palavra e/ou expressões, sobre a estruturação das frases, sobre a organização dos parágrafos, até à forma como pretende organizar o seu texto. Esta competência requer a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto, bem como a capacidade de tomar decisões tendo em conta o contexto discursivo em que está a escrever. Torna-se, neste sentido, importante que o aluno participe em diversas situações comunicativas desde cedo.

Quando escrevemos, por norma, passamos por três fases distintas, fases essas que apoiam durante o processo de escrita. Essas três fases são a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação é o momento do processo de escrita em que o aluno define objetivos e antecipa acontecimentos que podem vir a surgir no seu texto, deste modo ele começa a elaborar um esboço da estrutura que o seu texto terá. Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 18), “a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar.”

A textualização é “dedicada à redacção propriamente dita” (*ibidem*), por outras palavras, é o momento em que o aluno irá escrever tendo em atenção diferentes aspetos (apontados, também, pelos autores supracitados), tais como a explicitação de conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística.

Quanto à explicitação do conteúdo, espera-se que o aluno seja capaz de integrar as ideias que surgiram durante a planificação no seu texto, sendo que essas ideias têm de ser escritas da forma mais clara possível, possibilitando ao leitor aceder ao conhecimento. Tendo em conta a formulação linguística, esta está vinculada à sua expressão, sendo que o que for escrito deverá ter ligação com a exigência de explicitação de conteúdo. A articulação linguística é aquela em que o aluno terá de elaborar um texto que não seja uma “mera adição de frases ou preposições autónomas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18), essas frases deverão estabelecer ligação entre si, de modo a que seja coerente e coeso a nível linguístico.

A revisão dá ao aluno a oportunidade de ler, avaliar e corrigir ou reformular o seu texto. Este processo de revisão pode nunca se dar como terminado, embora quando o aluno realiza a última revisão e acha que essa está completa, possa dar como terminada a

sua produção. Esta componente permite que o aluno se avalie, tendo acesso ao que realizou e reformulou, conseguindo refletir sobre quais os seus pontos fracos e pontos fortes, conseguindo perceber a sua evolução durante o processo de escrita em que esteve envolvido e onde vão acontecendo pequenos eventos:

(...) são tomadas decisões, procede-se a correcções e reformulações, têm-se novas ideias, surgem dúvidas, hesita-se, consultam-se materiais, fazem-se pausas, escrevem-se algumas frases bastante rapidamente, em contraste com outras; sente-se dificuldade em avançar, experimentam-se sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação às formulações encontradas, projectam-se os seus efeitos sobre o professor ou sobre outros destinatários, etc. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 25).

O processo realizado durante a escrita de um texto é complexo, a verdade é que, muitas vezes, os alunos não dão muita importância ao processo, porque o professor não dá a devida importância, mas é realmente revelador o que se pode desenvolver e adquirir com a mudança de prática, atendendo ao processo. Barbeiro e Pereira (2007, p. 26) referem ainda que “enquanto no início do processo, a preocupação sentida pelos alunos os leva a começar a escrever o mais rapidamente possível, na etapa final do processo a preocupação consiste em terminar o texto para o poder passar a limpo e entregar, se for o caso disso.” Esta afirmação também é defendida por Sacardamalia e Bereiter na sua proposta de modelo (cf. Capítulo I, secção 2.1.2.).

A aprendizagem da escrita, tal como enunciado no início deste ponto, envolve competências ortográficas e gráficas e a compositiva. Esta última aborda a complexidade do processo da prática na produção textual. Os princípios orientadores enunciados e as estratégias facilitam a escrita compositiva, uma vez que dão estrutura e significado ao que se pretende desenvolver. É necessário que se tenha em consideração as componentes da produção textual (planificação, textualização e revisão) pois é, também, através delas que o professor ensina, promovendo o desenvolvimento da competência de escrita.

2. A ESCRITA

Tendo em consideração o apresentado no ponto anterior, torna-se importante que se siga um modelo para dar sentido ao que se pretende elaborar. Esta secção terá como objetivo explicar o processo de escrita através de dois modelos que produziram efeitos marcantes na didática da escrita, seguidamente descrevem-se a os contributos dos modelos processuais apresentados para a didática da escrita. Posteriormente são aprofundadas as componentes da produção textual.

2.1. Modelos processuais da escrita

Embora haja muitos estudos na década de 70, a investigação sobre o processo de escrita começou em décadas anteriores, alguns investigadores da psicolinguística, da psicologia e da didática das línguas decidiram investigar quais os processos mentais e linguísticos que são ativados durante o processamento da escrita. Atendendo a esta perceção, e através da investigação sobre os modelos processuais aplicada à didática da escrita, a atenção que inicialmente era dirigida ao produto final apresentado pelos alunos passou a ser dirigida para os aspetos processuais envolvidos na produção textual. De entre os modelos que foram surgindo, baseados nesta investigação, Hayes e Flower (1980) apresentaram um modelo cognitivo de representação do processo de escrita.

2.1.1. Hayes e Flower

O modelo Hayes e Flower (1980, cit. in Costa, 2010) é de grande importância para a investigação sobre escrita, uma vez que relaciona os processos cognitivos implicados na construção de um texto escrito. Este assume o sujeito como o controlador daquilo que escreve, sendo que durante o processo de escrita os seus objetivos são definidos e redefinidos. Estes investigadores estipularam que “i) os processos activados durante a composição escrita não são lineares, mas interativos e, provavelmente, simultâneos; ii) a escrita é uma atividade dirigida para um fim; iii) escritores menos experientes e escritores experientes escrevem de forma diferente”. (Costa, 2010, p. 12)

Hayes e Flower (1980) apresentam o seu modelo do processo de escrita através de uma representação tripartida, como se pode observar na figura 1:

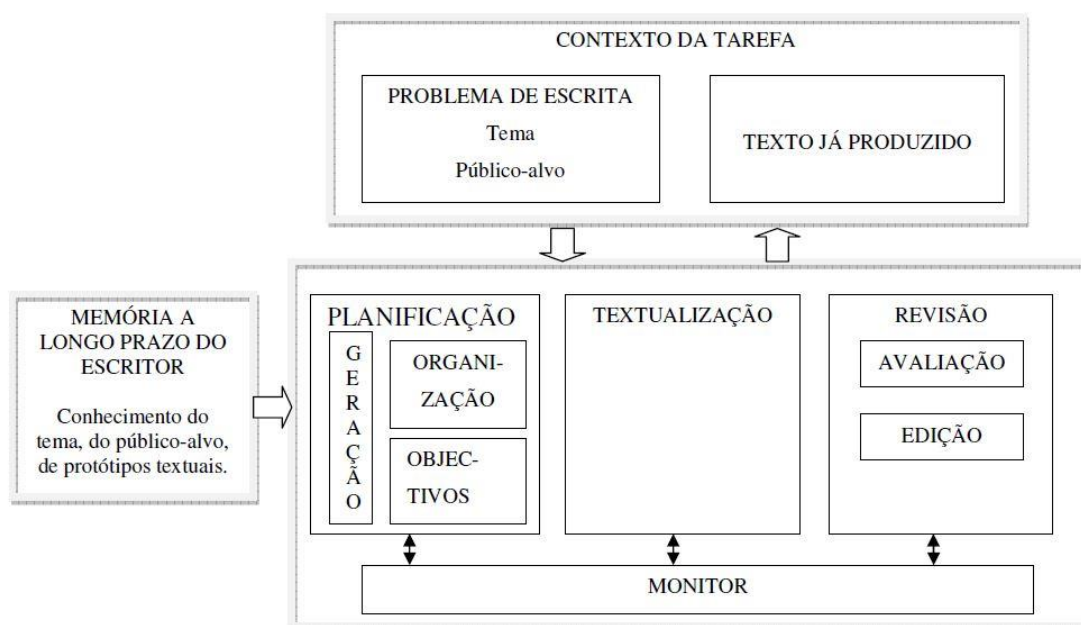


Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower (cit. in Costa, 2010, p. 12)

A organização do modelo processual de escrita apresentado na figura representa i) um processador de composição textual; ii) o contexto de produção escrita e; iii) memória a longo prazo. É importante especificar que o processador de composição textual está dividido em três processos de geração de texto escrito: a planificação (que incorpora três subcomponentes: a geração de ideias; a organização da informação e a articulação com os objetivos visados); a textualização e a revisão (também incorpora a avaliação e a edição); e ainda que estes processos de geração de texto são controlados por um sistema de monitorização (monitor).

O sistema de monitorização apoia o escritor durante a escrita, ou seja, orienta por meio de objetivos pré-definidos, sendo que o processo de escrita é flexível à idealização que o escritor faz dos seus leitores e das suas expectativas, por outras palavras, o processo de escrita é influenciado pelo que o escritor idealiza acerca do seu público-alvo.

Sendo este o modelo que apresenta os maiores contributos sobre como se processa a escrita, também este a este modelo estão associadas algumas críticas: o facto de o modelo não explicar como se processa a escrita de diferentes tipos de escritores.

Outro modelo que teve bastante impacto na didática da escrita foi o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987), que apresenta uma coerente perspetiva sobre um modelo capaz de descrever e explicar as diferenças entre a escrita de escritores pouco proficientes e a escrita de escritores mais proficientes.

2.1.2. Sacardamalia e Bereiter

Sacardamalia e Bereiter (1987) desenvolveram dois modelos que explicassem o processo de escrita, um mais simples e outro mais complexo. Os escritores menos proficientes adotam um modelo/conhecimento mais simples – “knowledge telling” – e os escritores mais proficientes, embora também adotem um modelo simples, acionam o modelo mais complexo quando confrontado com gêneros textuais mais complexos – “knowledge transforming”.

Rosenberg (1987) explica que a ideia do modelo defendido por Sacardamalia e Bereiter (1987) baseia-se na premissa de ajudar os alunos a passar de uma abordagem de conhecimento para uma abordagem transformadora de conhecimento para escrever com um objetivo educacional importante e realista.

Analisando este modelo dual, pode-se constatar que ele apresenta as diferenças individuais de desempenhos da escrita, isto é, os escritores menos proficientes têm tendência em adotar uma escrita em que se limitam a elaborar um relato, escrevendo toda a informação, sendo ela relevante ou não, o que termina numa produção meramente descritiva da acumulação de informações que se encontram armazenadas na memória. Os escritores menos proficientes apresentam uma maior preocupação com a planificação, nomeadamente na geração de conteúdo sendo aparentemente, tal como Costa (2010, p. 17) refere, “incapazes de fazer revisões que envolvam a reorganização da estrutura informacional do texto, agindo apenas em alterações superficiais, de nível microestrutural”. A figura 2. mostra-nos como se processa o modelo “knowledge telling”.

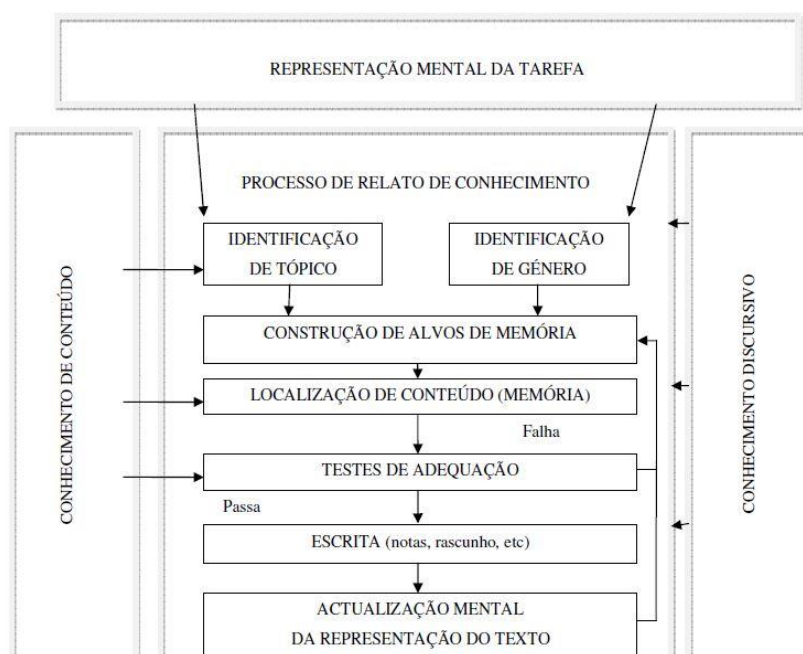


Figura 2 – Modelo de relato de conhecimento de Sacardamalia e Bereiter (1987, cit. in Costa, 2010, p. 16)

Os escritores mais proficientes apresentam um nível de abstração diferentes, o que lhes permite que nos seus textos integrem ideias variadas, “marcas de avaliação e de organização, estruturando-se de forma não linear”. A utilização de instrumentos como listas de supermercado e/ou páginas de diário exemplificam a complexidade de ideias e processo de composição pelo qual os escritores mais proficientes passam. Estes apresentam uma escrita refletida, tendo consciência da complexidade da tarefa. O modelo de transformação do conhecimento é considerado um problema discursivo e retórico na medida em que o autor sente a necessidade de rever os problemas de conteúdo existentes durante a sua produção textual, este processo de resolução de problemas é controlado e constante neste modelo.

Tal como Carvalho (2001, p.143) afirma, “(...) o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas (...)” onde vão existindo diversas transformações do conhecimento no decorrer da escrita. Este modelo revela-se uma mais-valia para o escritor, permitindo-lhe realizar uma maior reflexão sobre o seu trabalho. A figura 3. mostra como se processa o modelo “knowledge transforming”.

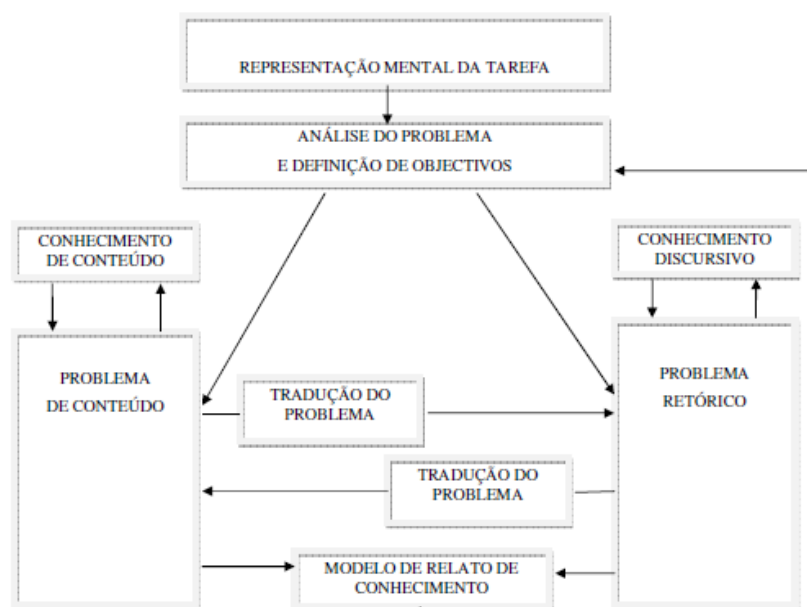


Figura 3 – Modelo de transformação de conhecimento de Sacardamalia e Bereiter (1987, cit. in Costa, 2010, p. 20)

2.2. Componentes da produção textual

Tendo em conta os modelos processuais de escrita apresentados anteriormente, torna-se relevante especificar de que modo é gerado um texto torna-se relevante explicitar as componentes de produção textual (planificação, textualização e revisão).

As componentes de planificação, textualização e revisão, tradicionalmente, ocorriam sequencialmente. Apenas com os estudos em psicolinguística mais recentes vieram a ser considerados procedimentos que se entrelaçam, uma vez que o autor pode sempre voltar atrás ou efetuar uma revisão antes de terminar a sua produção.

A componente planificação é primeira etapa pela qual o aluno/escritor passa para iniciar a sua produção textual. Esta primeira fase, tal como explicitado anteriormente, é versátil podendo o escritor recorrer à planificação sempre que achar necessário, isto é, pode ser alterada durante o processo de textualização e mais tarde é utilizada pelo escritor para a revisão do que escreveu. A textualização é a componente em que o aluno escreve o seu texto colocando de forma linear um conjunto de informações e ideias que estruturou na planificação e no plano mental. Nesta fase o aluno/escritor depara-se com diversas preocupações e dificuldades sendo elas de teor gráfico e/ou ortográfico uma vez que estas competências nunca serão automatizadas pelo aluno (Cf. Capítulo II, secção 1.2.1.) E a revisão é a componente mais morosa da produção textual, é um processo que pode não terminar, processando-se através da leitura, avaliação e eventual reescrita.

2.2.1. Componente da planificação

É através da planificação que os alunos estruturam a sua produção textual, por meio de listas, esquemas, pequenos apontamentos, criando um primeiro esquema mental do que pretendem escrever e abordar no seu texto. Esta componente do processo de escrita leva a que o aluno defina os seus objetivos e antecipe ações, desta forma, está a organizar a informação de modo a programar a sua produção.

A planificação de um texto escrito é algo em que alguns escritores ainda têm muita dificuldade em realizar, uma vez que sentem dificuldades na produção de listas e esquemas que apoiam a estruturação do texto. É importante ter em consideração que a planificação implica que o escritor tenha em conta o género e as suas estruturas próprias, que crie e organize o conteúdo do texto adaptando-o a um objetivo e a um leitor, e a familiaridade com o tema. O momento de geração de conteúdo é realizado a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto.

Pereira (2000) apresenta uma teoria para a representação abstrata da planificação, baseada no modelo Hayes e Flower (1980), denominando-as como “Conceção das ideias”, “Organização das ideias” e “Definição dos objetivos de escrita”.

A “conceção das ideias” é o processo pelo qual o aluno organiza o seu pensamento, identificando as ideias e/ou conteúdos que pretende abordar na sua escrita, define como pretende concretizar a sua escrita e mobiliza o conhecimento que possui acerca do que pretende escrever. Pressupõe-se que o aluno já seja capaz de se abstrair, desenvolvendo essa capacidade necessária para esta fase da planificação.

O aluno deverá selecionar a informação recolhida, tendo utilizado a sua memória a longo prazo, isto é, o escritor desenvolve o que decidiu na planificação através daquilo que sabe sobre o tema que pretende escrever, recorrendo à sua memória a longo prazo. Esta fase pode revelar-se um verdadeiro desafio para os alunos uma vez que ainda têm alguma dificuldade em elaborar esquemas mentais e/ou escritos de planificação de texto, deste modo, esta atividade torna-se um desafio para a criação de conteúdo suficiente e significativo porque os alunos detêm um conhecimento parco sobre estratégias de busca e de seleção de informação.

A fase de “Organização de ideias” é aquela em que o aluno irá organizar e estruturar as ideias que obteve durante a fase anterior (conceção de ideias), em função dos conhecimentos que tem acerca dos diferentes géneros textuais. Nesta fase, o aluno estrutura as informações, ordena os elementos do texto e ainda ativa critérios e

procedimentos. Esta última pode levar à geração de informação e de novas ideias. (Carvalho, 1999, p. 75)

Por último, a “Definição dos objetivos de escrita”, que está ligada ao objetivo pretendido com a tarefa, em que o aluno definirá o que pretende escrever, para quem pretende escrever e como irá escrever.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 20) referem que a planificação é o “processo de escrita que se inicia antes de se começar a redigir o texto”, esta componente serve essencialmente para antecipar os conteúdos que se pretende abordar na produção escrita, o aluno tem ideias, organiza as ideias e delimita objetivos de modo a estruturar o seu texto e programar a sua produção textual. A planificação é um processo de natureza abstrata que requer alguma maturação própria, por isso é necessário um treino constante e de qualidade, embora ainda residam algumas dificuldades na planificação devido às lacunas existentes na aquisição dos seus processos, o processo mais preocupante e debilitante é o da revisão.

2.2.2. Componente da textualização

A componente de textualização “prende-se com a redação propriamente dita, isto é, com o aparecimento das expressões linguísticas que formarão o texto, mediante uma sua organização em frases, em parágrafos e ainda, eventualmente, em secções”. (Pereira & Graça, O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: o caso da sequência didática, 2015, p. 200) Esta componente é a que mais envolve o escritor em desenvolvimento, Carvalho (1999, p. 75) refere que por essa razão o escrevente praticamente não considera as outras dimensões do processo, uma vez que existe uma “diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente” e que dependem da existência do texto.

Gouveia (1998) descreve as sete propriedades que envolvem a textualidade: a i) coerência: centrada no texto, ou seja, torna o texto com sentido; ii) a coesão: que diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto, à escolha e utilização desses recursos, articulação entre os conceitos e as relações formuladas no texto; iii) intencionalidade: diz respeito à atitude do autor do texto e à realização das suas intenções perante os leitores a que se destina; iv) aceitabilidade: centrada na receção do texto e na avaliação do leitor; v) situacionalidade: se o texto é adequado e relevante à situação de comunicação; vi) informatividade: relaciona-se com o nível de novidade que cada um atribui ao texto; e vii) intertextualidade: conjunto de fatores que tornam o texto

relevante conforme a situação comunicativa. Estes fatores são essenciais na produção e compreensão de qualquer texto.

Para Barbeiro e Pereira (2007), durante a produção textual, o aluno vai resolvendo problemas no que diz respeito i) à explicitação de conteúdo, uma vez que foram ativadas ideias genéricas que devem ser explicitadas para que o leitor consiga aceder ao conhecimento; ii) à formulação linguística que corresponde à ligação que é feita entre o conteúdo e a sua expressão e; iii) à articulação linguística que se refere ao facto de um texto não ser uma “mera adição de frases”, tem de fazer sentido estabelecendo relações de coesão e coerência.

A produção de um texto escrito constitui um processo complexo, pois quem escreve tem de mobilizar uma série de competências gráficas, ortográficas e compositivas, como abordado no ponto 1.2. Como tal, esta fase de produção do texto é o momento em que o aluno/escrevente elabora através da planificação a sua primeira versão de texto.

2.2.3. Componente da revisão

A revisão textual resulta da leitura, da avaliação e da eventual correção ou reformulação da produção escrita. (Barbeiro & Pereira, O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, 2007) O processo de revisão do texto é aquele em que quem escreve pode optar por ler o que escreveu tomando uma atitude crítica em relação ao seu próprio trabalho. Esta revisão pode ser feita por outro leitor, sendo que este deve, também, apresentar uma atitude crítica em relação ao que está a ler.

Na fase de revisão, a leitura que se faz durante o processo de escrita é levada a uma (re)leitura do que está escrito e esta é o ponto de partida para uma (re)escrita, uma vez que vão ocorrendo falhas nas propriedades da textualidade que precisam ser revistas. Para além de se realizar a revisão durante o processo de escrita num momento mais individual, Pereira (2004) e Niza, Segura e Mota (2011) apresentam algumas estratégias para o processo de revisão, numa delas acreditam que a revisão textual por meio de comentários de toda a turma, ajudará o escritor a melhorar o seu texto integrando ideias, ou seja, os colegas apresentam as suas sugestões e com a turma essas são exploradas e posteriormente, o aluno poderá recorrer a esses comentários/sugestões e integrá-los no seu texto de modo a melhorá-lo.

É importante referir que momentos como o descrito anteriormente são desafiantes e proporcionam momentos de reflexão ricos em sugestões e comentários, sendo que é

“aos professores que compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão”. (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 35)

A revisão e/ou reescrita de aspetos gráficos e ortográficos da escrita, a reorganização textual e a reescrita de partes do texto são consequências da avaliação, reflexão, tempo disponível e existência de alternativas que o escritor faz durante o processo de revisão.

É relevante mencionar que os estudos realizados sobre os processos de composição apresentam que a revisão pode ser global e/ou local. A revisão global é aquela em que o autor segue as instruções de escrita de forma autónoma, sentindo necessidade de reformular a versão inicial do texto escrito, ao mesmo tempo que essa revisão pode ser faseada, podendo ocorrer durante a componente de planificação e de textualização.

Daniel Cassany (1993) propõe o seguinte esquema representativo da componente de revisão (figura 4) em que é possível observar que a revisão está presente em todo o processo de escrita. Esta acompanha o autor até que este dê por findado o seu texto quanto aos objetivos delimitados na planificação até ao produto final.



Figura 4 - Fases de revisão: processos de revisão (cit. in. Machuqueiro, 2016, p. 21)

A revisão local é aquela que implica o domínio de competências gráficas, ortográficas e compositivas. Como já foi descrito no ponto 2.1. deste Capítulo, Flower e Hayes descrevem o processo de revisão em quatro componentes: i) definição da tarefa de revisão; ii) avaliação para deteção e diagnóstico de problemas; iii) seleção de estratégias de resolução desses problemas e; iv) concretização das modificações do texto no plano.

Em conclusão, a componente de revisão é aquela em que o aluno clarifica e aperfeiçoa o seu texto não se restringindo apenas à correção das dimensões gráficas e ortográficas da escrita, como referido no início deste ponto, cabe também ao professor a criação de ambientes que encorajem este trabalho de revisão demonstrando e explicando qual a melhor forma de melhorar os seus textos.

3. A NARRATIVA

A narrativa é um gênero textual com que os alunos contactam desde muito cedo e está presente em todas as sociedades desde os primórdios da humanidade, quer seja no modo oral, quer seja no modo escrito (Pereira & Azevedo, 2005), para além disso, a criança familiariza-se de forma espontânea com este gênero textual através de interações comunicativas familiares e, por conseguinte, com estruturas de narrativas elementares, como o relato. Na escola, no ensino do Português, tradicionalmente usa-se mais texto literário narrativo, Viana et al (2010) reforçam que os alunos portugueses têm um maior desempenho perante textos narrativos do que de outros géneros, mas os programas reforçam sempre a importância de ler e escrever diferentes géneros textuais.

O presente ponto integra dois subpontos: no primeiro é definido o que é um texto narrativo, uma sequência da narrativa (situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final e moral) e referido as categorias de uma narrativa (o espaço, o tempo, as personagens, a ação; e o narrador); no segundo, são apresentadas as características que definem uma sequência didática.

3.1. O texto narrativo

“Em todos os textos narrativos alguém conta algo” (Pereira & Azevedo, 2003, p. 56). Pode-se contar acontecimentos que se realizaram, a nossa biografia ou a biografia de outras pessoas, tudo o que se possa imaginar. Habitualmente conta-se o que se passou no início, de seguida e por fim, utilizando-se a 3.^a pessoa (ele/eles) ou a 1.^a pessoa (eu/nós) no presente ou no pretérito. Geralmente quem conta o texto é um narrador (que pode participar ou não na história), que conta para entreter (contos, policiais, ficção científica), para informar (notícias, relatórios) ou até mesmo para exprimir emoções (diários íntimos).

3.1.1. Sequência da narrativa

O texto narrativo apresenta uma sequência narrativa, que é entendida como a progressão temporal entre uma situação inicial e uma situação final que origina, assim, uma sucessão cronológica de eventos. Esta sequência dá origem a diversas ações que se desenrolam num dado espaço e tempo durante a ação, existe uma personagem que no decorrer da ação encontra algum obstáculo ou consequências que dão origem outra ação podendo, na maioria das vezes, originar novas peripécias, segundo Azeredo, Pinto e

Lopes (2013) pode articular seis momentos: (i) situação inicial, (ii) complicação, (iii) ação, (iv) resolução, (v) situação final e (vi) moral.

A (i) situação inicial representa o pronto de partida da narrativa, nela são apresentadas as personagens, o espaço e o tempo da ação. A (ii) complicação corresponde ao momento em que o equilíbrio que existia é abalado ou destruído. A (iii) ação é onde se descreve a intriga e de desenrola um conjunto de peripécias que levam à modificação da situação inicial. A (iv) resolução constitui o clímax de toda a intriga, é nesta parte que se dá o momento decisivo da narrativa, a personagem consegue resolver o problema que a inquietava quando se deu a complicação. A (v) situação final é uma consequência do que aconteceu na resolução, as personagens apresentam-se num outro contexto, tendo em conta as peripécias vividas. A (vi) moral é o último momento da narrativa e pode ou não estar explícita no texto, em que é apresentada uma mensagem, lição ou ensinamento do acontecimento narrado. (Azeredo, Pinto & Lopes, 2013) (Adam, 1992, citado em Silva, 2012).

3.1.2. Categorias da narrativa

Estreitamente relacionadas com a estrutura do texto narrativo é possível identificar várias categorias da narrativa: (i) o espaço (físico, psicológico, social); (ii) o tempo (psicológico e cronológico, o tempo da história, o tempo da narrativa ou do discurso, o tempo histórico); (iii) as personagens (principal, secundária ou figurante); (iv) a ação; e (v) narrador.

O (i) espaço integra componentes físicas, psicológicas e sociais. Físicas no que diz respeito ao cenário onde se desenrola a ação e à movimentação das personagens de forma que o leitor consiga imaginar como é o local onde se encontra a personagem. Na componente psicológica no que concerne aos pensamentos, vivências e estados de espírito da personagem, permitindo ao leitor compreender o que a personagem está a sentir. E na componente social devido ao ambiente social em que a personagem se encontra.

O (ii) tempo está dividido em tempo psicológico e cronológico, o tempo da história, o tempo da narrativa ou do discurso, o tempo histórico. O tempo psicológico diz respeito ao modo como as personagens vivem com o fluir do tempo, o tempo cronológico representa ordenadamente os diferentes momentos dos acontecimentos. O tempo da história, o tempo da narrativa ou do discurso reporta-se à localização temporal das ações narradas, ou seja, ao momento em que os acontecimentos são referidos na narrativa. Se o narrador se refere a factos anteriores ao momento que está a narrar estamos perante uma narrativa retrospectiva ou analepse, se o narrador antecipa factos futuros (sonhos,

profecias) estamos perante uma prolepse. O tempo histórico é o contexto temporal que relata a época em que se situa a narrativa.

As (iii) personagens de uma narrativa podem ser consideradas principais ou protagonistas, secundárias e figurantes conforme a sua importância na narrativa. A sequência narrativa descreve a movimentação, os obstáculos e peripécias que as personagens vão ultrapassando no decorrer da narrativa.

A (iv) ação “é o conjunto de acontecimentos inter-relacionados em que a personagem se envolve”. (Azeredo, Pinto & Lopes, 2013, p. 372) A ação pode caracterizar-se segundo o relevo (ação principal - linha narrativa que envolve o protagonista e a resolução do problema que lhe foi colocado e ação secundária - linha narrativa que envolve episódios que se desenrolam em torno de figuras secundárias ou que não são de primeira importância para a personagem central), os momentos da narrativa (sequência da narrativa) e organização das sequências narrativas (encaixe - relato de uma ou várias sequências narrativas no interior de outra que as engloba, podendo ser acontecimentos do passado contados em retrospectiva; alternância - narração de duas ou mais histórias de forma intercalada; e encadeamento - apresentação da sucessão dos episódios segundo uma ordem linear e cronológica).

O (v) narrador é aquele que relata os acontecimentos, não devendo ser confundido com o autor, por vezes o narrador pode ser uma das personagens do texto narrativo caso participe na ação.

Segue-se o subponto sobre a utilização de sequência didática para ensinar a escrita como dimensão integradora que relaciona o processo que envolve a escrita, com a finalidade de apropriação de critérios de construção de um texto narrativo.

3.2. Sequência didática

Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que “o ensino da escrita deve contemplar uma dimensão integradora que reúne a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre o contexto dos escritos” (p. 31), para atender às funções da escrita implícitas em escrever para produzir diferentes textos, a acção sobre o contexto de escrita propõe uma sequência didática como modo de acção didática.

A sequência didática oferece ao aluno um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, com a finalidade de o ajudar a dominar um género de texto. É importante que o professor tenha a noção do que implica a utilização deste modo de acção didática uma vez que o seu trabalho deve ser organizado num conjunto coerente de secções

que vão ao encontro daquilo que o aluno não sabe e/ou tem dificuldade, por outro lado, a utilização da sequência didática poderá facilitar a práticas de linguagem novas e de relativa complexidade. O esquema seguinte representa uma a estrutura de uma sequência didática:

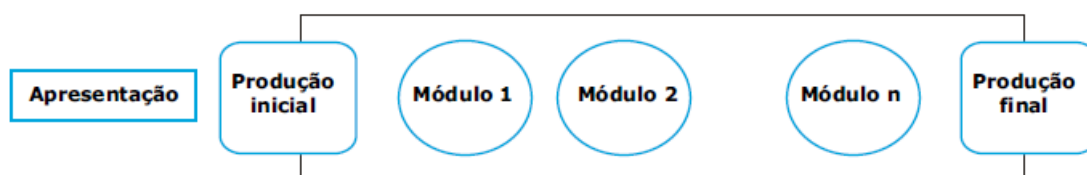


Figura 3 - Estrutura de uma sequência didática (cit. in. Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38)

A apresentação da tarefa compete ao professor, este deve fazê-la de forma pormenorizada levando a que os alunos compreendam o que é suposto elaborar, é durante esta apresentação que os alunos o primeiro texto correspondente ao género que se irá trabalhar (sendo considerado, este texto, a produção inicial dos alunos).

A produção inicial desempenha um papel importante tanto para o professor como para os alunos. Ao professor fornece informação para que este avalie as capacidades que os alunos possuem de modo a ajustar as atividades e exercícios previstos aos conhecimentos e dificuldades reais da turma. Ao aluno facilita o entendimento e apropriação da sequência, no que diz respeito às competências do género textual.

Os módulos são constituídos por atividades ou exercícios que podem ter um número variável e reger-se por dois princípios: diversificação dos modos de trabalho (em que são realizadas atividades de análise de textos do mesmo tipo; tarefas simplificadas da escrita; exercícios gramaticais e de vocabulário) e trabalho a diferentes níveis da atividade de escrita (consiste na representação da situação de comunicação, no conhecimento de técnicas e métodos que apoiam a definição de conteúdos, elaboração de um plano, textualização e revisão).

A produção final é “constituída pelo texto que os alunos constroem após a realização dos módulos”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39) Nesta produção o aluno põe em prática o que aprendeu durante os módulos e o professor consegue avaliar os progressos alcançados. Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que a produção final deve ser alvo de uma avaliação sumativa, embora se tenha de ter em conta o percurso efetuado pelo aluno, sendo feita uma avaliação da componente de processo.

4. DA ORALIDADE À ESCRITA

O ser humano, ao longo dos tempos, sempre teve a necessidade de contar a sua história, as suas vivências e experiência, através da oralidade de geração em geração. A linguagem oral constitui-se como uma “língua-mãe”, uma língua antiga e da qual o ser humano, desde criança, tem maior domínio. (Pereira & Azevedo, 2005) A criança está submersa num mundo de diversas linguagens e comunicações ao que aprende rapidamente a escrever o seu nome e palavras que lhe são mais familiares (pai, mãe, avó, avó...) devido a sua receptividade e curiosidade, a criança quer aprender a escrever sobre tudo o que a rodeia, por isso “não deverá causar surpresa o facto de a criança começar por projectar a experiências que ela tem com a língua, quando inicia a aprendizagem da escrita”. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 19)

É importante compreender que a consciência fónica facilita a aquisição da língua escrita e que esta, por sua vez, irá ajudar no desenvolvimento da consciência fónica. Zorzi (1998, referida por Pereira & Azevedo, 2005, p. 19) defende que “as realções entre a escrita e a oralidade podem ser discutidas tanto do ponto de vista da oralidade para a escrita como da escrita para a oralidade”, isto porque, na fase de iniciação à aprendizagem da linguagem escrita, esta sofre grande influência da oralidade, mas à medida que a criança vai adquirindo regras básicas da linguagem da escrita, ou seja, que a escrita se vai tornando independente e adquirindo as suas características formais, passa a ser esta que apoia a oralidade. Esta relação poderá ser explicada pelo facto de um a preceder à outra no plano psicolinguístico durante o processo de aquisição da língua escrita.

O papel do professor no que diz respeito a trocas orais é fazer o aluno compreender que, embora na linguagem oral quotidiana não exista uma reflexão sobre o tipo de palavras, quando utilizamos a linguagem escrita isso já acontece, por isso é importante que o aluno se aperceba da «ordenação da escrita» dos textos.

O presente ponto está dividido em duas secções: na primeira, será abordado o artigo “Exploring the art of possibility - An action research study into the effectiveness of ‘talk for writing’ to raise attainment in primary school writers”, que foi o impulsionador do estudo deste projeto e, na segunda, é apresentada uma visão sobre o que é a escrita criativa.

4.1. O método *Talk for Writing* / Falar para Escrever

German e German (2018) realizaram um estudo no Sudoeste da Inglaterra com o objetivo de validar o método *Talk for Writing* / Falar para Escrever em crianças de diferentes idades. Esta é uma abordagem em que as crianças desenvolvem habilidades de escrita e o seu conhecimento. Estes autores acreditam, tal como Colbert (2009), que o problema existencial dos dias de hoje é a falta de rotina de histórias para dormir em muitas famílias, o que poderá prejudicar durante um reconto de uma narrativa.

Colbert (2009, citado por German e German, 2018) explica que se uma criança não tiver experiência com a sequência de histórias e padrões de linguagem, ela não será capaz de produzir histórias por conta própria. Dado este ponto de vista de Colbert (2009), também mais tarde, no relatório OFSTED (*Office for Standards in Education*), surge um estudo que enfatiza a importância da narrativa na vida das crianças, desde o primeiro dia de vida, acrescentando que este é um aspeto que envolve o quotidiano.

German e German (2018) procuram que crianças tenham um contacto próximo com narrativas, por isso, é importante, não só em casa como na escola, que o educador/professor procure examinar a ligação entre a fala infantil durante o brincar e a narrativa. Gussin Paley (citado por German e German, 2018) defende que é importante que a criança e o educador/professor trabalhem em colaboração de modo a transformar brincadeiras em narrativas criativas.

Ohlhaber (2001, citado por German e German, 2018) reconhece a importância de o educador/professor encorajar a criança a utilizar uma linguagem estruturada nas suas brincadeiras, quando realiza o reconto oral das mesmas, uma vez que estas brincadeiras se poderão transformar em histórias criativas. Este autor conseguiu identificar que as histórias seguem uma sequência tripartida, com início, meio e fim.

O método *Talk for Writing* / Falar para Escrever é uma abordagem em que as crianças desenvolvem competências de escrita e conhecimentos gráficos, ortográficos e compositivos, a partir de três fases: (i) imitação (*imitation*), (ii) inovação (*innovation*) [e] (iii) invenção (*invention*). Os objetivos desta investigação sobre o desenvolvimento das competências narrativas são (i) examinar as teorias atuais de pesquisa e correntes que visam capacitar as crianças da escola primária a se tornarem do 1.º ciclo a tornarem-se escritores e contadores de histórias criativos; (ii) analisar até que ponto o *Talk for Writing* / Falar para Escrever pode apoiar o desenvolvimento de competências de escrita e conhecimentos gráficos, ortográficos e compositivos no 1.º ciclo; (iii) avaliar o impacto de *Talk for Writing* / Falar para Escrever em diferentes grupos de crianças; (iv) fazer

recomendações sobre como desenvolver *Talk for Writing* / Falar para Escrever nas escolas aumentando o interesse pela escrita de textos. (Jerman & Jerman, 2018)

Os autores propõem três fases deste trabalho de investigação sobre capacidades de escrita narrativa, pelas quais os alunos devem passar imitação, inovação e invenção.

Na primeira fase, imitação, as crianças são expostas a uma história, ou seja, é-lhes lida oralmente uma história. Em seguida, devem representar a história, recontando-a. Podem fazê-lo em pequenos grupos, a pares ou em grupo-turma. É um trabalho interessante, em que os alunos têm de realizar uma pequena dramatização daquilo que acabaram de ouvir.

Na segunda fase, inovação, os alunos são convidados a inovar a história que ouviram na fase anterior, alterando algumas partes, de modo a criar uma história, mantendo a sequência e o estilo de linguagem da história ouvida. A inovação elaborada pode ser registada de alguma forma, através da escrita compartilhada ou planeamento individual.

Na terceira e última fase, invenção, os alunos criam a sua própria história, tendo como modelo o que aprenderam nas fases anteriores, usando a sua experiência de recursos, padrões e linguagem para inventar as suas próprias personagens, configurações e eventos. Quanto mais as crianças ganharem experiência de histórias e as possibilidades que elas contêm, mais capazes serão de inventar as suas.

A utilização do método *Talk for Writing* / *Falar para Escrever* para o trabalho de investigação que se apresenta foi uma mais-valia para responder à questão de orientação: “De que modo o método ‘imitar, inovar e inventar’ influencia o desenvolvimento da consciência textual?”, através das fases que o método apresenta foi possível provar que de fase para fase os alunos vão melhorando a sua competência de escrita tomando consciência do que precisam para produzir uma narrativa, para além de ajudar na resposta a questão de investigação também foi possível apoiar no desenvolvimento dos objetivos deste trabalho (i) desenvolver o gosto pela escrita e pela criação de produções textuais; (ii) compreender a importância das etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão; (iii) criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos e, por fim, (iv) desenvolver competências de trabalho colaborativo.

4.2. A escrita criativa

O PMCP (DGE 2015) propõe, no domínio da Educação Literária, na meta 27, que os alunos sejam capazes de “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”. Deste modo, a implementação do método *Talk for Writing* / Falar para Escrever apresentado na secção 4.1. (deste capítulo) apoia o desenvolvimento desta meta proposta.

Pretende-se que a escrita criativa utilizada pelos alunos para o presente projeto de investigação seja aquela em que têm liberdade para escrever mantendo sempre a consciência de que o que irá ser avaliado será ao nível das dimensões gráfica, da ortográfica e compositiva da escrita, ou seja, sabendo que essa escrita irá ser avaliada, tendo também por motivação a aplicação de um método de escrita didático. Niza, Segura e Mota (2011) referem que o aluno deve ser desafiado experimentando diversas representações do mundo da escrita, através deste trabalho o aluno aumenta a sua aprendizagem, uma vez que implica que este reflita, consolide, elabore, formule questões, interprete, ou seja, é um veículo para pensar melhor.

Taborda (1992), citado por Pereira (2000, p. 206), explica que a criatividade não deve ser confundida com “produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares”, isto porque as “realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática)”. A adoção do método *Talk for Writing* / Falar para Escrever permitirá alcançar bases de uma nova dinâmica.

Reuter (referido por Pereira, 2000) aponta três categorias que relatam o esquecimento da imaginação e da criatividade nas práticas decorrentes, sendo elas (i) esquecimentos dos contributos das correntes no ensino e aprendizagem que têm em conta o imaginário e a criatividade, ou seja, que lugar e funcionamento para imaginário e da criatividade na relação pedagógica; (ii) esquecimentos relacionados com a disciplina de língua materna, Reuter defende que existirá sempre um confronto sobre os temas sugeridos para a escrita, pelos conteúdos dos textos a ler e pela manipulação de categorias de originalidade e estereótipo e ainda pelo investimento aplicado na leitura e escrita; (iii) esquecimentos ligados a diferentes noções de escrita criativa deram à literatura fantástica, aos contos e jogos e principalmente ao ensino da aprendizagem da escrita.

A escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita, devendo, por essa razão estar de acordo com outras dimensões gráfica, ortográfica e compositiva (cf. secção 1.2. deste capítulo), para além disso, também é importante que a meta “Dizer e escrever

em termos pessoais e criativos” seja cumprida levando que os alunos tenham uma “escrita criativa, libertadora, que parta do que os motiva”. (Pereira, 2000, p. 196)

Vanoye (1989, citado por Pereira, 2000) afirma que o potencial transformador para a escrita tem origem em diferentes fontes de escrita, sendo elas a vivência pessoal, o imaginário, o saber e a linguagem. A primeira, vivência pessoal, é uma fonte que remete para o passado e o presente do sujeito que escreve, ou seja, este tipo de texto pode dar origem à construção de um diário ou de uma narrativa terapêutica, sendo que o sujeito através dela transmite para o seu texto sentimentos, emoções, recordações e afetividade, tal como o PMCP (DGE, 2015) define na meta 27, já enunciada. A segunda, o imaginário, remete para tipos de texto tais como mitos e utopias, pressupõe-se que existirá a construção de um mundo imaginário, muitas vezes ocorrido em sonhos, fantasias ou invenções.

A terceira, o saber, é aquela em que o aluno escreve sobre o que sabe, movido pela sua observação e raciocínios, podendo surgir em diferentes tipos de texto para além do narrativo, como o caso do texto descritivo e argumentativo. A quarta e última fonte é a linguagem, esta é a fonte de todos os textos escritos e pode dar origem à escrita e reescrita de textos como jogos formais, em que o escrevente recorre a atividades de manipulação e transformação.

A criatividade enquanto mecanismo de pensamento e de operações intelectuais de produção/geração/transformação de conteúdos permite que o aluno construa novos problemas e encontre soluções variadas. (Pereira, 2000) É importante que o professor crie ambientes estimulantes e cativantes que ativem o pensamento dos alunos para que consigam escrever em termos pessoais e criativos.

Capítulo III – Metodologia

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação da metodologia utilizada para a elaboração deste projeto. Este encontra-se dividido em cinco pontos, sendo que, no primeiro, é apresentada a metodologia de investigação. No segundo ponto, são descritos os procedimentos de recolha de dados e, no terceiro ponto, a metodologia de análise dos dados. No quarto ponto, são explicadas as fases de intervenção didática e, por último, no quinto ponto, é feita a contextualização do estudo.

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Geralmente, a Investigação em Educação pode seguir dois paradigmas: o paradigma qualitativo ou interpretativo ou o paradigma quantitativo. A abordagem qualitativa, ao contrário da abordagem quantitativa, não se preocupa com a representatividade numérica, trata-se de investigação cujo objetivo é “explicar o porquê das coisas” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32) e “[...] preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14). Esta investigação é de natureza qualitativa, contudo, na análise dos dados, foi necessário recorrer a algumas técnicas quantitativas para representar de forma mais clara alguns dos resultados obtidos nas diferentes fases da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma visão da investigação qualitativa como uma fonte direta de dados fornecidos pelo ambiente natural, fazendo com que o investigador se torne no “instrumento principal”. Estes autores referem que, em estudos de natureza qualitativa, o professor necessita de estar no contexto para observar acrescentando ainda que cada professor utiliza o equipamento que entende para tirar as suas notas. É também importante salientar, ainda de acordo com os autores citados, que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (*ibidem*, p. 49) Esta visão sobre a investigação vai ao encontro do que é pretendido neste trabalho: o processo de desenvolvimento e evolução das produções textuais dos alunos com vista sobretudo à compreensão do processo e não tanto dos resultados obtidos.

A preocupação de investigar sobre a própria prática deve-se às mudanças que vão aparecendo, desde a área das tecnologias da informação até às metodologias de ensino. Os professores começaram a sentir necessidade de rever as suas práticas e investigá-las de modo a compreender problemas emergentes do seu contexto. Ponte (2004, p. 37) explica que os professores o fazem “porque sentem necessidade de compreender melhor a natureza dos problemas com que se defrontam, para poder transformar a sua prática e as suas condições de trabalho.”

A investigação sobre a prática surge como uma forma de refletir sobre o que se realizou no decorrer de dez semanas de estágio, requerendo um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade vivenciada nesse período. A presente investigação incide sobre um conteúdo da área do Português, mais especificamente a produção escrita de narrativas numa turma de 4.º ano de escolaridade. Dadas as fragilidades detetadas na produção escrita (fase de pré-teste ou diagnóstico), decidiu-se elaborar um trabalho com o objetivo de ampliar as competências escritas dos alunos da turma referida. Por isso, a investigação que se apresenta neste trabalho, partindo das dificuldades detetadas, visa o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem com vista a melhorar as competências de produção de textos escritos.

Alarcão (2012, p. 2) considera que a investigação sobre a prática tem vindo a florescer nos últimos tempos e relembra que John Dewey², pensador norte-americano, considerava os professores como estudantes do ensino. Ainda segundo a mesma autora ser professor-investigador parte de dois princípios: por um lado, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (2001, p. 6) e, por outro, “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente colegas” (2001, p. 6). Esta visão de Alarcão esclarece bem o que um investigador da sua prática deve ser. Por outras palavras, deve ter um olhar crítico que lhe permita refletir sobre as suas conceções e esclarecer as dúvidas que emergem da sua práxis quotidiana. Por conseguinte, este investigador precisa de estar imerso no contexto para poder compreendê-lo e estudá-lo, bem como partilhar as suas descobertas com os

² John Dewey (Vermont, 1859 – New York, 1952) foi um pensador e pedagogo norte-americano, ficou conhecido por ser um dos principais representantes de uma corrente denominada Pragmatismo e por ter sido um dos impulsionadores da Escola Nova, escreveu obras como a *Democracia e Educação* e *O meu credo pedagógico*.

outros. A partilha de conhecimentos é uma excelente forma de os professores melhorarem as suas práticas e investigarem sobre novas situações, “esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas (...)” (Alarcão, 2001, p. 2).

A investigação sobre a prática pode ser associada à metodologia de investigação-ação, embora esta pressuponha uma intervenção para provocar uma mudança radical no contexto em que o professor investigador irá desenvolver a sua investigação. Tendo em conta o ponto de vista defendido por Máximo-Esteves (2008, pp. 70-71), ao optarem pela investigação-ação, os professores procuram “compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana”, e também “manifestam a necessidade de clarificar as suas próprias assunções sobre a educação”.

Zeichner e Nofke (2001), citados por Máximo-Esteves (2008, p. 72), referem que a investigação-ação contribui “não só para o aperfeiçoamento dos professores, mas também para o desenvolvimento profissional, tanto nos aspectos de produção de teoria como no desenvolvimento das condições humanas”.

2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em todos os processos de investigação é necessário refletir sobre quais as técnicas de recolha de informação mais adequadas para alcançar os objetivos estabelecidos e responder às questões levantadas. As investigações de índole qualitativo emergem de um contexto educativo em que vão existir observações e tomada de notas no decorrer da ação, sendo por isso que Bogdan e Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa como uma fonte direta de dados fornecidos pelo ambiente natural, fazendo com que o investigador se torne no “instrumento principal.” Os mesmos autores referem ainda que para que o professor seja um investigador qualitativo necessita de estar no contexto para observar, ainda referem que cada professor utiliza o equipamento que entende para tirar as suas notas. Carmo e Ferreira (2008, p. 237) referem que:

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através da observação participante, o investigador recorrerá posteriormente a outras técnicas: entrevistas, questionários e escalas de atitudes, análise documental, recolha de artefactos, gravações vídeo e áudio, etc.

No caso da investigação presente foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados (Tabela 1):

<u>Técnicas de Recolha de Dados</u>	<u>Instrumentos de Recolha de Dados</u>
Observação participante.	- Notas de campo.
Inquérito por questionário.	- Guião.
Análise documental. - Gravações de áudio	- Produções escritas das crianças. - Interações orais das crianças.

Tabela 1 - Técnicas / Instrumentos de Recolha de Dados a utilizar no projeto de investigação

2.1. Observação participante

Em investigação, a observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna” (Afonso, 2005, p. 91), porém, o mesmo autor refere ainda que “um dos principais problemas da utilização da observação como técnica de recolha de dados consiste na falta de rigor dos registos produzidos” (p. 94). Existem dois modos de observação, a observação estruturada ou sistemática e a observação não estruturada, de campo ou livre.

Toda a observação é estruturada uma vez que o seu ponto de partida surge de um questionamento ou de questões de partida, o tipo de observação contemplada neste trabalho de investigação é de teor quantitativo. A observação não estruturada é composta por um conjunto de registos de observação a partir de “notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir” (Afonso, 2005, p. 93). Este tipo de observação constitui a principal técnica de recolha de informação neste projeto sobre escrita.

A observação não estruturada foi a técnica de recolha de dados predominante para este projeto de investigação, uma vez que o contexto foi observado diretamente, tendo-se observado o quotidiano das crianças em sala de aula, como trabalham e se relacionam durante o trabalho proposto. Segundo Estrela (1984, p. 135), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento”. Desta forma, o professor passa a conhecer melhor as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança e assim conseguirá adaptar-se ao grupo, criando uma boa relação com todos os intervenientes e adequando todo o seu ensino às necessidades das crianças.

O mesmo autor refere ainda que:

(...) a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base de avaliação de diagnóstico e formação. (Estrela & Estrela, 1978, p. 57).

O tipo de observação predominante neste projeto de investigação foi a observação participante, não estruturada, permitindo que fosse feita “uma análise global e intensiva do objeto de estudo”. Máximo-Esteves (2008, p. 87) afirma ainda que a observação permite não só conhecer diretamente os fenómenos tal como eles acontecem no contexto, como ajuda a compreender esses contextos através das pessoas que nele se integram, bem como através das suas interações.

Máximo-Esteves (2008, p. 89), ao mencionar algumas técnicas de recolha de dados, refere que “sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstróem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional.”

Para que a observação não se desvaneça, é necessário que seja feito um registo que permita uma consulta, sempre que necessário, para uma melhor e compreensão dos fenómenos observados. Esse registo pode tomar a forma de notas de campo, feitas no

decorrer da prática pedagógica. Máximo-Esteves (2008, p. 88) refere que “as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.” O mesmo autor reflete sobre o uso dessa técnica explicando que:

As notas de campo incluem a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), as suas interações (trocas, conversas), efectuando sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...) b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. (Máximo-Esteves, 2008, p. 88)

2.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário permite organizar e controlar os dados, bem como compreender o que as pessoas pensam levando o investigador a aceder uma variedade de informação. Carmo e Ferreira (2008, p. 153) referem que:

[...] quando se escolhe o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objectivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados.

A utilização de um inquérito por questionário foi feita na primeira semana de estágio, com o objetivo de compreender quais os hábitos de escrita existentes na turma. Uma vez que se tratava da semana de observação, considerou-se que não faria sentido aplicar um inquérito por entrevista a todas as crianças acerca dos seus hábitos de escrita, por isso, foi aplicado um inquérito por questionário às 25 crianças da turma. (cf. no Capítulo IV, secção 1.1.) Assim sendo, foi elaborado um inquérito (apêndice 1.) composto por perguntas de identificação (idade e género) e perguntas de informação (questões sobre a frequência com que escreviam e as suas dificuldades nessa atividade).

As questões do inquérito foram maioritariamente de resposta fechada: os alunos apenas precisavam colocar um “X” naquela opção que se aplicava à sua situação. Todas as questões foram “concebidas com o objetivo de colher informação factual sobre os indivíduos, os acontecimentos (...)”. (Fortin, 1999, p. 248) Este método de recolha de

dados poderia ter sido mais bem equacionado, tendo-se *a posteriori* constatado que as questões 1.4. e 1.6. deveriam ter sido dicotômicas, para que pudessem ter dado uma visão mais real da dificuldade que os alunos sentiam na leitura e na escrita.

A questão 1.8. deveria ter sido colocada de outra forma, como por exemplo: “Com que frequência escreves fora da sala de aula?”. Deste modo, quando se analisassem os dados, ter-se-ia conseguido compreender a frequência com que os alunos escreviam “por gosto” fora do contexto de sala de aula. Quanto à questão 1.9., deveria ter sido de resposta aberta, levando os alunos a enunciar o que mais gostavam de escrever sem estarem limitados às opções sugeridas. Quanto à questão 1.10., serviu apenas para tentar compreender em que outros sítios os alunos costumavam escrever, ou seja, se praticavam a sua escrita de forma autónoma fora da escola, tentando também compreender se os alunos frequentavam algum tipo de instituição, como por exemplo, centro de explicações ou de tempos livres.

“A viabilidade do inquérito por questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes” (Afonso, 2005, p,103). O autor esclarece que, por um lado, é necessário que os respondentes assumam uma atitude cooperativa e que aceitem responder voluntariamente ao questionário, por outro lado, é necessário que estes respondam com sinceridade ao que é questionado, dizendo efetivamente a sua opinião. Forbin (1999, p. 254) também refere que a “fiabilidade dos dados pode ser afectada na elaboração das escolhas de respostas pela omissão (...)”.

2.3. Análise documental

Para Carmo e Ferreira (2008), a análise documental “visa seleccionar, tratar e interpretar informação (...) existente em suportes estáveis (*scripto*, áudio, vídeo) com vista a dela extrair algum sentido”. Portanto, a utilização da análise documental surge neste projeto de investigação no sentido de justificar toda a investigação. Será realizada uma análise documental dos dados orais e escritos, produzidos pelos alunos, de forma a fundamentar todo o projeto de investigação, procurando-se responder à pergunta de investigação. A análise que será realizada incide sobre os trabalhos escritos pelas crianças no decorrer das atividades propostas. Serão ainda analisadas as gravações áudio efetuadas a três pares de alunos.

Durante o processo de investigação, o investigador deve recolher toda a informação do contexto de modo a que, quando o for estudar, os dados recolhidos possam

“introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram.” (Carmo & Ferreira, 2008). Para a investigação do presente trabalho pretendeu-se verificar se a utilização do método *Talk for Writing* / Falar para Escrever contribuía para o melhoramento da competência da produção escrita dos alunos.

A análise das produções das crianças centrou-se em três pares de alunos que cumpriram todas as fases do projeto, sendo uma escolha aleatória entre os pares existentes na turma. A recolha das produções textuais elaboradas pelos alunos foi feita nas diferentes fases de implementação do projeto (pré e pós-teste e fase de implementação didática).

A análise documental foi a técnica mais importante para a investigação, tendo sido através dela que foi possível compreender a evolução dos textos produzidos pelos alunos, bem como, posteriormente, observar a evolução das narrativas de cada aluno na fase final de implementação do projeto.

2.3.1. Meios audiovisuais (fotografia e gravações de áudio)

O registo fotográfico é um dos meios mais utilizados pelos professores na sala de aula. Através destes instrumentos captam momentos para que mais tarde possam recorrer ao seu visionamento de modo a auxiliar o que foi observado diretamente, compreendendo e ajudando o aluno. Máximo-Esteves (2008, p. 91) afirma que os “professores, no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática.”

No âmbito da realização do presente trabalho a gravação de áudio foi imprescindível para a investigação. Estas gravações de áudio surgiram como meio de recolha de dados. Foram formados os pares de trabalho. Cada par teve de elaborar uma produção textual em cada fase de implementação do projeto, três pares dos doze existentes foram gravados durante cada uma das fases. Após a implementação didática foram ouvidas as gravações realizadas e procedeu-se à sua transcrição, para que o processo de análise de dados fosse mais fácil. (cf. secção 3.1.1. do presente capítulo)

3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.1. Procedimentos de análise das interações orais

a) Normas de transcrição do oral

A transcrição do oral é um procedimento de análise que é prévio à própria análise, é um processo que requer muito cuidado, uma vez que o transcritor terá de reproduzir por escrito o que ouve, não devendo tomar qualquer decisão que implique a sua visão pessoal, ou seja, o transcritor deve ser o mais imparcial possível.

Ramilo e Freitas (2002, p. 55) sublinham que “o transcritor deverá ser zeloso ao ponto de tentar resolver todas as lições (...) [no entanto] não deverá subtrair elementos do texto, ainda que sejam geradores de confusão e dificultem a inteligibilidade”.

Para a transcrição do oral, procurou-se utilizar um sistema de transcrição que não se afastasse da ortografia vigente, facilitando não só a transcrição como a compreensão por parte do leitor.

Tendo em conta os sistemas de transcrição apresentados pelos autores supracitados, aquele que mais se adequa às características enunciadas é o REDIP. Este sistema “mantém grande parte dos sinais ortográficos, o que torna as transcrições mais subjetivas e graficamente mais complexas” (Ramilo & Freitas, 2002, p. 58). No entanto, este sistema distancia-se “sobremaneira do contínuo sonoro do oral”, por isso, o sistema adotado neste projeto apenas se baseia neste, tendo sido adotado o seguinte:

Normalização ortográfica

- (i) utilização de maiúsculas e minúsculas;
- (ii) utilização de sinais de pontuação mínimos de modo a tornar a transcrição legível;
- (iii) utilização do código que se segue aspetos entoacionais, entre outros:

/	Pausa breve
//	Pausa longa
[...]	Pausa preenchida
(xxx)	Ruído
]xxx[Fala sobreposta
Risos, tosse, espirros.	

Tabela 2 - Código de transcrição do oral

Definido o modo como se iria proceder à transcrição dos diálogos emergentes durante o trabalho dos pares, foi importante traçar um caminho para a análise das produções dos alunos nesta mesma fase.

Durante a produção textual os pares conversavam entre si sobre o que estavam a realizar, como referido no Capítulo I, secção 1.2.2., a interação que ocorre na escrita colaborativa é também um instrumento de aprendizagem. Barbeiro e Pereira (2007) referem que na interação que ocorre os alunos conseguem apresentar propostas, confrontar opiniões, apresentam argumentos e tomam decisões em conjunto. Assim sendo, a análise feita ao que foi gravado teve em consideração o que os autores supracitados referem sobre a interação na escrita colaborativa.

Na secção seguinte, explicar-se-á como se procedeu à formação dos pares de trabalho e como se realizou a análise das produções escritas dos alunos.

3.2. Procedimentos de análise das produções escritas

a) Formação dos pares para a escrita colaborativa

Os alunos encontravam-se todos acompanhados na mesa e, uma vez que a professora titular tinha alterado o lugar de alguns alunos, achou-se conveniente que fizessem este trabalho com o seu parceiro de mesa. Barbeiro e Pereira (2007, p. 10) referem que a interação que ocorre na escrita colaborativa quando “ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, os alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo”.

Todos os alunos tiveram oportunidade de trabalhar com um/a parceiro/a. Por uma questão de seleção de informação e de estudo analisaram-se três pares de alunos, ou seja, seis alunos (três raparigas e três rapazes), de modo a realizar-se uma análise mais minuciosa no que diz respeito à fase de intervenção didática. O único critério que se teve em consideração nos pares gravados foi o de não ter faltado a nenhum dia de aplicação de materiais da intervenção didática.

b) Análise das produções escritas

Primeiramente realizou-se uma análise de conteúdo dos textos produzidos pelos alunos com o objetivo de verificar semelhanças entre os diferentes textos, posteriormente efetuou-se uma análise das narrativas produzidas por meio dos critérios de correção escrita (IAVE, 2015) e pelos critérios definidos para a fase de intervenção didática. Pretendeu-se observar o desenvolvimento dos textos dos alunos nas diferentes fases de implementação do projeto (pré-teste, intervenção didática e pós-teste).

Tendo em consideração os pressupostos teóricos de vários autores referenciados ao longo da investigação (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Azevedo, 2003; Pereira & Azevedo, 2005; Niza, Segura, & Mota, 2011), bem como a esquematização apresentada pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2015), ao nível da categorização de variados descritores de desempenho, criaram-se critérios para que se pudesse qualificar a fase de intervenção didática.

Foram consideradas três categorias principais: (i) elementos da macroestrutura da textual; (ii) elementos da macroestrutura da narrativa; e (iii) elementos da microestrutura da narrativa. Todas contêm um conjunto de descritores. No seu total, verificam-se dez descritores, sendo que dois se relacionam com a primeira dimensão; seis com a dimensão seguinte e apenas um com a última dimensão.

Os tópicos de análise referentes à macroestrutura textual foram:

- I-1. Atribuição de um título à narrativa;
- I-2. Elementos novos em relação ao texto modelo.

Em I-1., pretendeu-se verificar se o título atribuído estava relacionado com a narrativa, uma vez que a sua presença e relacionamento com a história é o primeiro contacto que o leitor tem com o conteúdo.

Em I-2., pretendeu-se averiguar se nos textos produzidos existiam elementos novos, ou seja, se os textos apresentavam alguma inovação ou se mantinham elementos do texto-modelo, limitando-se a relatar o que tinham ouvido e posteriormente a transpor para o novo texto.

Relativamente à macroestrutura da narrativa, os elementos considerados foram:

- II-1. Narrador;
- II-2. Descrição do espaço;
- II-3. Progressão do tempo;
- II-4. Descrição das personagens;
- II-5. Progressão da ação. II-5.1. Apresentação da situação inicial;
- II-5. Progressão da ação. II-5.2. Desfecho da situação problema;
- II-5. Progressão da ação. II-5.3. Existência de moralidade.

Em II-1. observou-se a capacidade que os alunos têm de escrever um texto em que o narrador é parte estruturante e coerente da narrativa.

Em II-2. procurou-se verificar se a narrativa integrava uma descrição do espaço completa e adequada, em vez de apenas ser localizada a ação.

Em II-3. pretendeu-se verificar se a narrativa integrava marcas de tempo que permitissem ao leitor perceber a sua progressão, por exemplo: “no dia seguinte”, “depois”, “mais tarde”, entre outros.

Em II-4. procurou-se analisar se a narrativa integrava uma descrição física e psicológica, completa e adequada, das personagens ou de pelo menos uma das personagens, em vez de serem descritas de forma vaga.

Em II-5.1. averiguou-se se a narrativa integrava uma apresentação da situação inicial adequada à progressão da ação.

Em II-5.2. examinou-se se a narrativa integrava um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação.

Em II-5.3. pretendeu-se verificar se a narrativa apresentava uma moralidade intencional e se tinha sido escrita de forma explícita ou implícita.

No que respeita a elementos da microestrutura da narrativa, a análise incidiu na verificação da:

- III-1. Presença de figuras de estilo e outros recursos estilísticos.

Em III-1. procurou-se analisar o texto de modo a verificar se este apresentava várias figuras de estilo e outros recursos estilísticos de forma intencional.

Cada um destes critérios foi subdividido em três subcategorias de análise correspondentes a três níveis de desempenho: (i) nível 0, correspondente a um grau de menor de desempenho; (ii) nível 5, referente a um grau de desempenho intermédio; e (iii) nível 10, alusivo a um nível maior de desempenho.

É importante referir que desempenhos alcançados pelos em cada um dos critérios são alvo de uma análise de forma a descrevê-los e a explica-los. Os níveis de desempenho presentes foram pensados de forma objetiva, ou seja, cada desempenho tem um nível associado. De seguida é apresentada uma tabela que sintetiza os níveis de desempenho:

I – Elementos da macroestrutura textual	1. Atribuição de um título à narrativa.	
	a) O texto tem título relacionado com a história.	10
	b) O texto tem um título que se relaciona parcialmente com a história.	5
	c) O texto tem um título que não se relaciona com a história OU não atribui título.	0
	2. Elementos novos em relação ao texto modelo.	
	a) A história integra predominantemente elementos novos.	10
	b) A história integra alguns elementos novos.	5
	c) A história não integra elementos novos, sendo apenas o reconto do texto-modelo.	0
II- Elementos da macroestrutura da narrativa	1. Narrador.	
	a) O narrador é parte estruturante e coerente da narrativa.	10
	b) O narrador provoca algumas incoerências na narrativa.	5
	c) O narrador provoca muitas incoerências na narrativa OU não há narrador, porque o par escreveu outro tipo de texto.	0
	2. Descrição do espaço.	
	a) A narrativa integra uma descrição do espaço completa e adequada.	10
	b) A narrativa integra uma descrição do espaço que apenas localiza a ação.	5
	c) A narrativa não integra qualquer descrição do espaço.	0
	3. Progressão do tempo.	
	a) A narrativa integra marcas de tempo que permite perceber a sua progressão.	10
	b) A narrativa integra marcas de tempo que apenas localizam a ação num dado momento.	5
	c) A narrativa não integra qualquer referência a tempo.	0
	4. Descrição das personagens.	
	a) A narrativa integra uma descrição física e psicológica completa e adequada das personagens ou de pelo menos uma das personagens.	10

	b) A narrativa integra uma descrição física ou uma descrição psicológica das personagens ou de pelo menos uma das personagens. OU A narrativa integra uma descrição física e psicológica incompleta ou inadequada das personagens ou de pelo menos uma das personagens.	5
	c) A narrativa não integra qualquer marca de descrição física nem psicológica das personagens	0
	5. Progressão da ação.	
	5.1. Apresentação da situação inicial.	
	a) A narrativa integra uma apresentação da situação inicial completa e adequada à progressão da ação.	10
	b) A narrativa integra uma apresentação da situação inicial incompleta e/ou inadequada à progressão da ação, ou seja, com algumas incoerências textuais.	5
	c) A narrativa integra uma apresentação da situação inicial muito incompleta e/ou muito inadequada à progressão da ação, ou seja, com muitas incoerências textuais. OU Não há uma apresentação da situação inicial.	0
	5.2. Desfecho da situação-problema.	
	a) A narrativa integra um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação.	10
	b) A narrativa integra um desfecho da situação-problema incompleto e/ou inadequado à progressão da ação, ou seja, com algumas incoerências textuais.	5
	d) A narrativa integra um desfecho da situação-problema muito incompleto e/ou muito inadequado à progressão da ação, ou seja, com muitas incoerências textuais. OU c) Não há uma apresentação um desfecho.	0
	5.3. Existência de moralidade	

III – Elementos da microestrutura da narrativa	a) A narrativa apresenta uma moralidade intencional, de forma explícita ou implícita.	10
	b) A narrativa apresenta uma moralidade implícita, embora não se perceba se foi construída intencionalmente.	5
	c) Não se consegue inferir qualquer tipo de moral da história.	0
	1. Presença de figuras de estilo e outros recursos estilísticos.	
	a) O texto apresenta, de forma intencional, várias figuras de estilo e outros recursos estilísticos.	10
	b) O texto apresenta algumas figuras de estilo e outros recursos estilísticos.	5
	c) O texto não apresenta figuras de estilo, nem outros recursos estilísticos.	0

Tabela 3 - Descritores de análise textual.

A cotação associada a cada nível de desempenho apoia a análise dos dados obtidos, ou seja, apoia a análise, descrição e explicitação dos desempenhos obtidos, não servindo para avaliar quantitativamente os alunos. A abordagem quantitativa é então utilizada no presente trabalho de investigação como suporte de análise de dados e não para fazer uma categorização lógica ou um estudo estatístico.

Para a análise das produções escritas foi necessário elaborar e seguir alguns critérios. Foi elaborada uma primeira análise de conteúdo dos textos seguida de uma análise às narrativas segundo os critérios do IAVE (2015). Posteriormente criaram-se critérios para quantificar a fase didática foram consideradas três categorias, elementos da macroestrutura da textual, elementos da macroestrutura da narrativa e elementos da microestrutura da narrativa.

No ponto seguinte são descritos os dispositivos e fases de implementação que integram a intervenção didática do presente estudo.

4. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E FASES DE IMPLEMENTAÇÃO

A intervenção didática foi composta por três fases fundamentais: a fase de pré-teste, a fase de intervenção didática e a fase de pós-teste. Antes de iniciar a recolha de dados, foi realizada uma reunião informal com a professora titular da turma, com a finalidade de apresentar os objetivos e as respetivas atividades que se iriam desenvolver durante o período de recolha de dados, de forma a integrar a intervenção na planificação da turma de modo natural.

A aplicação dos materiais e consequente recolha de dados foram efetuadas pela professora estagiária. A professora cooperante e a professora estagiária/investigadora trabalharam em sintonia para que fosse mais natural a implementação das atividades.

4.1. Fase de pré-teste

A fase de pré-teste realizou-se no dia 12 de março de 2018, dia em que os alunos realizaram a prova de avaliação de Português (anexo 1.) elaborada pela professora titular de turma. A parte analisada para esta investigação dizia respeito à redação de um texto com características narrativas, com o intuito de diagnosticar as áreas fortes e fracas das produções escritas dos alunos. Como tal, foram atribuídos níveis de desempenho para o apuramento dessas áreas. Para melhor garantir uma padronização dos critérios de classificação (anexo 2.), escolheu-se a proposta utilizada na Prova Final de Português de 2015 (1.^a fase) elaborada pelo IAVE (2015)³.

A professora titular da turma entregou a prova escrita aos alunos, leu o enunciado, esclareceu apenas dúvidas relacionadas com a sua compreensão e recolheu as respostas e os textos ao fim de X horas/minutos.

No dia 13 de março de 2018, foi entregue aos alunos um inquérito por questionário a que teriam de responder sobre os seus hábitos de escrita. Este inquérito serviu essencialmente para tentar conhecer melhor o perfil de escrita dos alunos.

Após a análise do pré-teste, avançou-se para a fase de intervenção didática, sendo colocada em prática o método *Talk for Writing*, que consiste numa sequência da oralidade para a escrita tendo em conta três fases distintas. Na secção seguinte são explicitadas as fases pertencentes a este método, fundamental para este projeto.

³ [https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/4ano/2015-1fase/4ano Portugues Criterios.pdf](https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/4ano/2015-1fase/4ano_Portugues_Criterios.pdf)

4.2. Fase de intervenção didática

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos na fase de pré-teste verificou-se que o parâmetro de *estrutura e coesão* obteve resultados menos positivos, no que diz respeito a apresentação do texto esta encontrava-se estruturada e articulada de forma satisfatória, as unidades de discurso encontravam-se segmentadas assistematicamente e o uso dos mecanismos de coesão textual nas produções estavam fracas, existem também algumas descontinuidades quanto à manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação, como o tempo e espaço. Por conseguinte, e tendo em conta que a utilização do método *Talk for Writing*/Falar para Escrever melhorava a escrita através de três fases: (i) imitação, (ii) inovação e (iii) invenção, aplicou-se o método.

i. Fase de Imitação

No dia 17 de abril de 2018 iniciou-se a aplicação do método na sala. Esta fase consistiu na leitura da história “Um lobo culto” de Pascal Biet. Nesta fase o objetivo era dar a conhecer o que se iria realizar durante a implementação das fases do projeto e começar a escrever os recontos da história ouvida.

Para que os alunos conseguissem extrair mais informação sobre a história decidiu-se efetuar a sua leitura três vezes (duas vezes pela investigadora e uma outra vez pela professora titular de turma). Já formados os pares, explicada a tarefa e feita a leitura, os alunos começaram logo a escrever os seus recontos da história que tinham acabado de ouvir. Foram surgindo algumas dúvidas relativamente ao reconto da história, tendo sido confundido com um resumo, pelo que durante esta fase foi necessário esclarecer os alunos. Quando terminaram os seus recontos escritos, estes foram recolhidos e corrigidos através de um código previamente explicado aos alunos. Os textos foram devolvidos e revistos novamente pelos alunos com o código de correção ao qual procederam à reescrita do texto.

Esta primeira fase da fase da intervenção foi muito interessante, à medida que os alunos estavam a escrever o reconto conseguiu-se observar e ouvir o quanto se ajudavam para escrever o mais detalhadamente possível o que tinham ouvido, como é possível verificar na Tabela 7 em que é transcrita uma gravação do par 2. Como referido no Capítulo I, secção 1.1., é também necessário que os alunos saibam para que escrevem, qual o sentido e a importância de escrever, como tal, desde o início deste trabalho foi combinado que depois de todos os textos serem escritos se iriam escolher três para

publicar no grupo fechado do *Facebook* da turma em que só os pais e encarregados de educação tinham acesso.

ii. Fase de Inovação

No dia 7 de maio de 2018 aplicou-se a segunda fase do projeto, esta integrou um elemento surpresa, existiam diferentes cartões (apêndice 2.) com os nomes das personagens e com alteração de espaço. Como defendido por Pereira e Azevedo (2005) procedeu-se desta forma para que os alunos mantivessem a motivação para escrever e para que não existissem muitos textos com pontos de vista iguais.

O objetivo nesta fase era que os pares fossem capazes de, tal como preconizado no PMCP no objetivo “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, no descritor “Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem” (DGE, 2015, p. 61), recontar a história mas colocando a alteração que o cartão lhe propunha.

A redação apresentava a mesma sequência do reconto elaborado na fase anterior, mas com a variante inovadora de ser um dos outros animais a contar a história ou então tendo o espaço da ação sido alterado. Os alunos mostraram-se muito recetivos a esta inovação tendo cuidado com a linguagem e algum rigor quanto à apresentação do texto, na Tabela 12 é possível verificar o par 1 a encontrar solução quanto à alteração do espaço da ação e na Tabela 16, o par 2 a resolver o seu texto com o reconto a partir do ponto de vista de outra personagem.

Inicialmente foi explicado o que se iria realizar, foram tirados à sorte os cartões e após a escrita dos textos procedeu-se do mesmo modo que a fase anterior, estes foram recolhidos e corrigidos com o código, posteriormente foram devolvidos aos respetivos pares e reescrito. Voltaram a ser votados pela turma os textos, tendo apenas sido publicados, no grupo fechado do *Facebook*, os três mais votados.

iii. Fase de Invenção

No dia 22 de maio de 2018 realizou-se a última fase do projeto, este tinha o objetivo de dar aos alunos a oportunidade de criar a sua própria história, tendo como modelo o que aprenderam nas fases anteriores.

Indo ao encontro do objetivo predominado do PCMP “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” em que num dos seus descritores os alunos devem “Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação;

conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa” (DGE, 2015, p. 62) proporcionou-se um momento similar ao da fase anterior em que os alunos tiveram de tirar à sorte elementos que apoiaram a estruturação do texto, tendo sido usados para esse fim uns cartões da “Arca dos Contos” da Porto Editora (apêndice 3.). De todos os cartões existentes foram apenas utilizados os que diziam respeito à secção: personagens, espaço e objeto mágico.

Nesta fase, os pares teriam de escrever uma primeira versão num papel de rascunho que se parecia com um livro, ou seja, uma folha A4 dobrada, ficando em A5, em que na primeira página teriam de elaborar a capa do “livro” (apêndice 4. Figura 23.), na segunda página teriam de ilustrar a história, na terceira página (apêndice 4. Figura 24.) teriam de escrever a história nas linhas destinadas e na quarta página teriam de escrever uma síntese (opcional) da história. Posteriormente, teriam de passar para o original, com as revisões efetuadas (apêndice 5.). Foram expostos todos os textos no quadro da sala para que, à medida que os pares fossem terminando, pudessem ir ler as histórias dos seus colegas e para que a votação procedesse mais rapidamente. Os textos foram novamente publicados no grupo fechado do *Facebook*.

4.3. Fase de pós-teste

A fase de pós-teste realizou-se após o estágio de intervenção os alunos realizaram uma a prova de avaliação de Português (anexo 3.) elaborada pela professora titular de turma, uma vez que já não estava no estágio não observei os alunos enquanto realizavam esta avaliação.

Adotou-se a mesma dinâmica que da fase de pré-teste, ou seja, os alunos realizaram toda a prova e depois foi recolhida a parte de produção escrita, a narrativa foi analisada do mesmo modo que a produção textual efetuada no pré-teste tendo sido utilizada a proposta da Prova Final de Português de 2015 (1.^a fase) elaborada pelo IAVE (2015).

Pretendeu-se verificar se após a intervenção didática os alunos melhoraram os seus desempenhos ou não nos parâmetros definidos pelo IAVE (2015). A expectativa era que os alunos conseguissem atingir um melhor nível de desempenho em todos os parâmetros, mas principalmente no parâmetro de *estrutura e coesão* que era mais baixo na fase de pré-teste. No Capítulo IV serão apresentados e interpretados os dados recolhidos durante a presente investigação.

5. CONTEXTO EDUCATIVO

A intervenção pedagógica foi realizada no decurso da UC de Estágio IV, numa turma do 4.º ano de uma escola de ensino básico, desenvolvendo-se o projeto de investigação em contexto de prática supervisionada.

5.1. A escola

O contexto educativo onde foi realizado o estágio pertence a um agrupamento da rede pública de ensino. A população escolar caracteriza-se por integrar crianças oriundas de diferentes países, resultando numa diversidade de origens geográficas, numa considerável diversidade cultural, bem como linguística.

Uma das características dos agregados familiares da população da escola é o baixo nível de escolarização média, enquadrando-se, maioritariamente, em categorias socioeconomicamente desfavorecidas, estas informações foram retiradas do Projeto Educativo do Agrupamento em que a escola pertence.

O contexto integra pré-escolar e 1.º Ciclo. Trata-se de uma escola pequena com apenas quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano; 2.º ano; 3.º ano e 4.º ano) e duas salas de pré-escolar. É constituída apenas por um edifício, sendo que na zona frontal (parte virada para a entrada principal da escola) no piso de baixo se encontram a biblioteca e o refeitório. A primeira (biblioteca) encontra-se muito bem conservada apresentado espaço para que as crianças consigam ler, ver um vídeo, realizar pesquisas nos computadores, este é um espaço apetrechado com um quadro interativo e computadores portáteis Magalhães. O refeitório é um espaço pequeno, nele para além de serem servidas as refeições temos o acesso à cozinha e outro acesso à sala onde os professores e educadores costumam almoçar.

No piso de cima estão as salas de 3.º e 4.º anos de escolaridade e as casas de banho dos alunos, estas salas estão equipadas com armários, quadro de ardósia, mesas e cadeiras, e um computador.

Na zona das traseiras, no piso de baixo encontramos um pátio coberto equipado com material de educação física, casas de banho, uma pequena sala da coordenadora da escola e as salas do pré-escolar. No piso de cima estão as salas do 1.º e 2.º anos de escolaridade, as salas têm os mesmos equipamentos que as salas do 3.º e 4.º anos.

Na zona exterior frontal deparamo-nos com acessos para alunos de mobilidade reduzida e espaços verdes, na zona lateral existe um espaço mais amplo onde as crianças

podem brincar, coberto de alguns espaços verdes, bancos de jardim e também de um campo de futebol, onde por vezes também são realizadas as aulas de educação física.

5.2. A turma

A presente investigação decorreu durante um período de onze semanas de estágio, no ano letivo 2017/2018, numa turma de 4.º ano de escolaridade onde a maioria dos alunos já tinha completado 9 anos de idade. O grupo era composto por 25 alunos (14 rapazes e 11 raparigas). A sua maioria já se conhecia, tendo acompanhado a professora titular desde o 1.º ano de escolaridade, apenas uma aluna entrou para aquela turma no dia em que iniciei o estágio. A professora titular de turma (professora cooperante) já está no agrupamento daquela escola há alguns anos, bem como naquela escola, sendo também, por isso, a sua coordenadora.

Todos os alunos participaram na presente investigação, para garantir o seu anonimato foram utilizados nomes codificados (por exemplo: A[aluno]11). No Capítulo seguinte são apresentados os dados recolhidos durante o estágio e posteriormente realizada a sua interpretação.

Capítulo IV – Apresentação e interpretação dos dados da intervenção

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação dos resultados provenientes da intervenção. Como tal, esta etapa compreendeu três fases de implementação distintas, primeiro a fase de pré-teste, de seguida a fase de implementação didática que contempla as secções de imitação, inovação e invenção, por fim, a fase de pós-teste, constituída por um texto narrativo produzido após o tempo de intervenção. Assim sendo, o capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, o processo de diagnóstico; segundo, o processo de intervenção; em terceiro lugar, o processo de avaliação e, por fim, uma síntese global dos resultados obtidos.

Para a apresentação dos resultados obtidos durante cada uma das fases enunciadas, de modo a simplificar e sintetizar a análise dos resultados, utilizou-se a ferramenta *EXCEL* para extrair gráficos ilustrativos do que se estudou.

1. PROCESSO DE DIAGNÓSTICO

Para esta investigação, foi realizado um inquérito por questionário, tal como referido no Capítulo III (cf. secção 2.3.). Este tinha como objetivo compreender quais os hábitos de escrita existentes na turma. Posteriormente, quis-se averiguar em que nível de desempenho se encontrava a turma, tendo como guia os critérios do IAVE para a avaliação dos textos produzidos. Os textos produzidos pelos alunos na fase de pré-teste foram realizados durante a avaliação de Português elaborada pela professora titular da turma.

1.1. Inquérito por questionário

Foi aplicado um inquérito por questionário (apêndice 1.) com o objetivo de compreender quais os hábitos de escrita existentes na turma. Conforme referido no Capítulo III, secção 5.2., este inquérito foi aplicado a uma turma de 4.º ano de escolaridade, composta por 25 alunos (14 rapazes e 11 raparigas), que, na sua maioria, tem 9 anos de idade.

Consoante as respostas dos alunos, pretendia-se verificar se estes tinham ou não hábitos de leitura e de escrita e se sentiam dificuldades na escrita. As questões 1.1. e 1.2.

diziam respeito à idade e sexto dos alunos que participaram neste estudo. Os gráficos seguintes representam as respostas à questão “1.3. Gostas de ler?” e à questão “1.5. Gostas de escrever?”, que eram itens dicotómicos.



Gráfico 1 - Respostas dadas à questão 1.3. do inquérito.

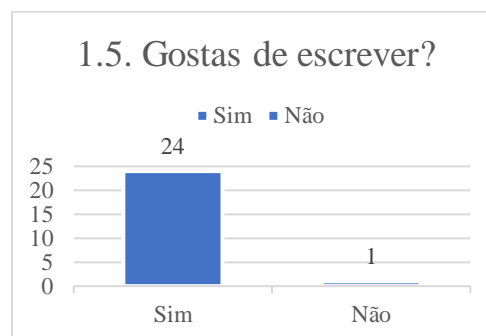


Gráfico 2 - Respostas dadas à questão 1.5. do inquérito.

De acordo com os gráficos acima apresentados, pode verificar-se que na pergunta 1.3., todos os alunos respondem de forma afirmativa, o que significa que todos os alunos da sala afirmam ter o gosto pela leitura. O mesmo já não acontece na questão 1.5., embora a maioria responda “sim”, existe um aluno que não gosta de escrever. É importante referir que se pode constatar que o facto de os alunos responderem que todos gostam de ler pode ser apenas porque acham que é importante responder afirmativamente. O mesmo se aplica a gostar de escrever.

De seguida, nos gráficos 3 e 4, são apresentadas as respostas às questões 1.4. e 1.6. às quais os alunos tiveram de responder a uma escala com três graus. Os gráficos 3 e 4, representam as respostas:

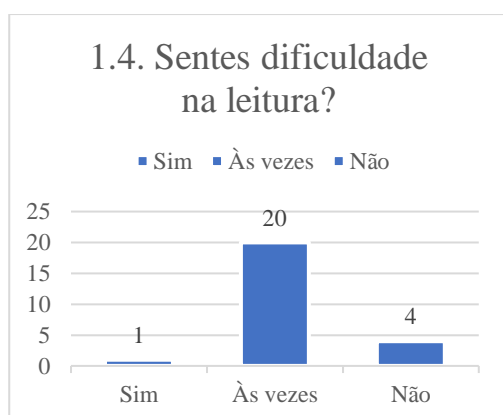


Gráfico 3 - Respostas dadas à questão 1.4. do inquérito.

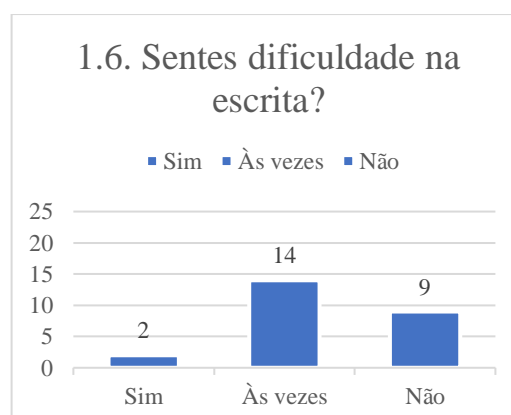


Gráfico 4 - Respostas dadas à questão 1.6. do inquérito.

Como se evidencia nos gráficos 3 e 4, os alunos tinham três opções de resposta, como tal as respostas divergiram, embora a opção de resposta “às vezes” seja a

maioritária, tanto na pergunta 1.4. como na 1.5. Verifica-se que nove alunos afirmam não sentir dificuldade na escrita, enquanto na leitura apenas quatro manifestam não sentir essa dificuldade, constatando-se, portanto, que os alunos pensam que sentem menos dificuldade na escrita do que na leitura.

Embora, através dos gráficos apresentados, se constate que a maior dificuldade dos alunos surge na leitura, este projeto recaiu sobre a escrita. Uma vez que a minha colega de estágio já iria fazer incidir o seu projeto na leitura e que os alunos gostavam de escrever, considerou-se que um projeto sobre escrita poderia ser uma oportunidade de potencializar esta competência.

À pergunta 1.7. “Achas que escrever é importante?”, a maioria dos alunos considera que “sim”, um aluno responde que “não”. A esta pergunta seguia-se outra, a 1.7.1., em que os alunos tinham de justificar por que razão achavam que era ou não importante escrever.

O que a maior parte dos alunos respondeu na questão 1.7.1. pode relacionar-se com a pressão que sentem para que se perceba o que escreveram, como é exemplo a resposta “Para melhorar a caligrafia”, que se encontra em quase metade da turma. Pode concluir-se que os alunos focaram a sua resposta no que costumam ouvir no seu dia-a-dia, justificando que é importante escrever para melhorar esteticamente a caligrafia e porque é algo de que irão necessitar para o resto da vida. Por exemplo, há um aluno que afirma que escrever é importante porque isso o “(...) vai acompanhar para a vida toda (...)”.

O gráfico seguinte representa as respostas dadas à pergunta “1.8. Com que frequência escreves?”, uma escala com quatro opções de resposta.

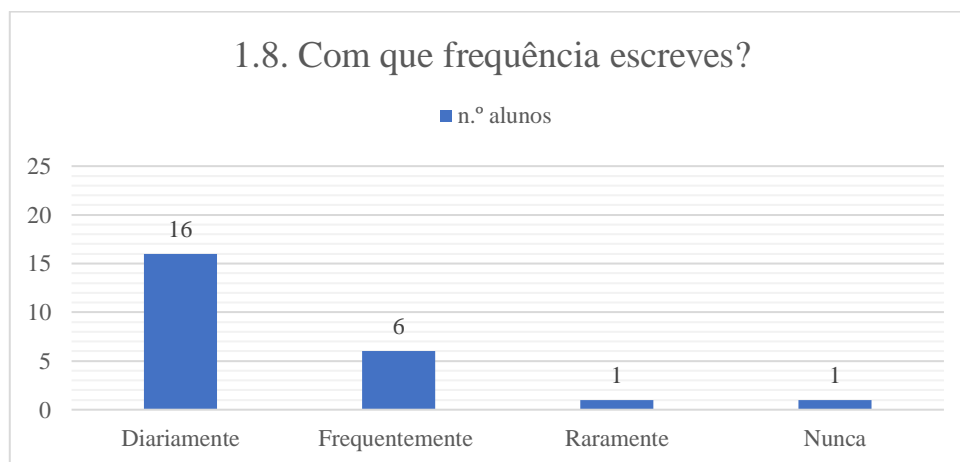


Gráfico 5 - Respostas dadas à questão 1.8. do inquérito.

Ao analisar as respostas à pergunta 1.8. “Com que frequência escreves?”, através do gráfico 5., pode verificar-se que dezasseis alunos respondem que o fazem diariamente. Isto deve-se ao facto de a escrita fazer parte do quotidiano dos alunos do 4.º ano. Pode, no entanto, observar-se que oito alunos responderam a uma das outras opções, pelo que se deduz que tenham percebido que esta questão dizia respeito ao que acontece fora da escola. Sendo o teor da pergunta ambíguo e refletindo sobre o que foi elaborado, o indicado seria que a questão tivesse sido colocada da seguinte forma: “Com que frequência escreves fora da escola?”. Desta forma, ter-se-ia conseguido obter uma panorâmica dos hábitos de escrita existentes fora da escola. Não tendo sido colocada a questão de forma mais clara, nota-se que a maioria responde conforme o que acontece no seu quotidiano.

O gráfico 6 apresenta o que os alunos da sala mais gostam de escrever. Existiam três opções de resposta, mas, caso não fosse nenhuma das apresentadas, o aluno podia optar por responder “outro” e depois especificar o que mais gostava de escrever.



Gráfico 6 - Respostas dadas à questão 1.9. do inquérito.

Para dar resposta à pergunta 1.9., os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção. O maior número de alunos respondeu que o que mais gostava de escrever era “respostas a perguntas” e “narrativas”, dois alunos gostam de escrever poesias e um aluno responde a “outro”, especificando que gosta de escrever banda desenhada.

Mais uma vez, verificamos que os alunos se cingem a responder conforme o que costumam realizar na sua rotina escolar. Tendo optado por realizar a investigação sobre a escrita e uma vez que os alunos responderam maioritariamente também a narrativas, considerou-se que seria interessante compreender de que modo o faziam. Por esta razão, decidiu-se desenvolver uma investigação sobre a produção escrita de narrativas e não sobre uma das outras opções.

A pergunta “1.10. Onde costumam escrever?” ajuda a compreender até que ponto este hábito existe fora da escola. Embora os alunos escrevam mais na sala de aula, visto que é lá que passam a maior parte do tempo, esta questão servia para perceber em que outros sítios costumam escrever, ou seja, se praticavam a sua escrita de forma autónoma fora da escola, tentando também compreender se os alunos frequentavam algum outro tipo de instituição.

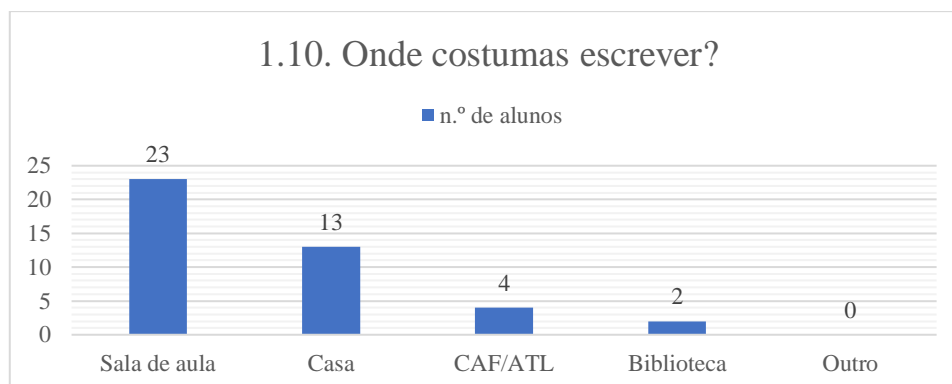


Gráfico 7 - Respostas dadas à questão 1.10. do inquérito.

Através deste gráfico, observa-se claramente que o sítio onde os alunos costumam escrever mais é na sala de aula, seguindo-se em casa.

Uma vez feito o inquérito por questionário, concluiu-se que os alunos se encontravam motivados para a escrita e que os textos narrativos eram o género que mais gostavam de trabalhar. Assim, decidiu-se avançar para uma investigação que permitisse aos alunos evoluírem as suas capacidades de escrita narrativa. Uma vez que os alunos iriam realizar uma ficha de avaliação de Português, optou-se por utilizar os textos narrativos referentes à produção escrita dessa ficha elaborada pela professora titular da turma, o que reforçou o carácter naturalista da recolha de dados. Na secção seguinte são apresentados os dados referentes ao pré-teste.

1.2. Pré-teste

No dia 12 de março de 2018, os alunos realizaram uma ficha de avaliação de Português elaborada pela professora titular de turma. Achou-se que seria uma mais-valia a utilização da produção escrita efetuada nessa ficha para analisar os desempenhos dos alunos, pelo motivo de não submeter os alunos à produção de outra narrativa num curto espaço de tempo.

Para se aferir os desempenhos de escrita dos alunos da turma, utilizaram-se os critérios de avaliação propostos no grupo IV (Escrita) presentes na Prova Final de

Português de 2015 (Prova 41/1.^aFase) do IAVE, assegurando-se, assim, a padronização do tratamento de dados.

O gráfico seguinte ilustra o desempenho da turma perante os parâmetros considerados – A) Tema e Tipologia [narrativa] e Coerência e Pertinência da Informação; B) Estrutura e Coesão; C) Morfologia e Sintaxe; D) Repertório Vocabular; E) Ortografia. Todos os parâmetros tinham uma pontuação máxima de 20 pontos, dada a sua relevância na globalidade do texto produzido. No final, cada texto poderia ter uma pontuação máxima de 100 pontos (cf. Capítulo III, secção 4.1.).

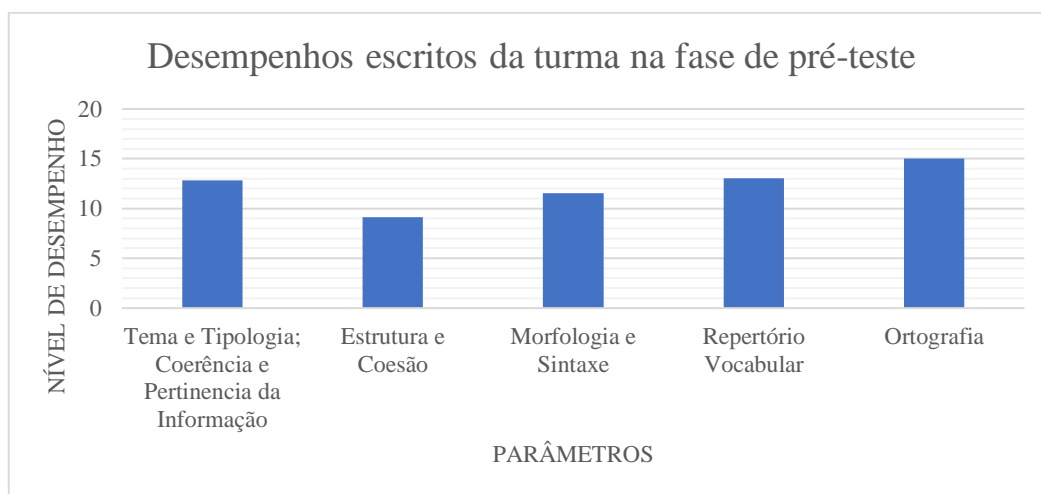


Gráfico 8 - Desempenhos escritos da turma na fase de pré-teste.

Tal como se pode verificar, a turma demonstrou maiores dificuldades ao nível da Estrutura e Coesão. Através da análise dos textos produzidos, observa-se que estes apresentam algumas lacunas no que diz respeito à estrutura textual, mais concretamente no que concerne às unidades de discurso como parágrafos e marcas de discurso.

É possível observar, no gráfico 9, no que respeita ao parâmetro Estrutura e Coesão, que a maioria das produções apresenta um texto estruturado e articulado de forma satisfatória, que as unidades de discurso estão segmentadas assystematicamente e ainda que as produções estão mais fracas no uso de mecanismos de coesão textual (alínea c - 48%). Nos textos produzidos, ainda é visível que existem algumas descontinuidades quanto à manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação, como o tempo e espaço. É também perceptível que alguns alunos pontuam os seus textos de forma assistemática, infringindo regras elementares (alínea d - 22%).

O gráfico 9 permite-nos confirmar mais detalhadamente a informação relatada em cima, ao observar os descritores de desempenho atribuídos no parâmetro “estrutura e coesão”. As alíneas a), b), c) e d) correspondem aos descritores do IAVE (2015) para o

parâmetro Estrutura e Coesão, de acordo com a tabela 1 retirada da Prova Final de Português de 2015 (Prova 41/1.ª Fase) do IAVE.

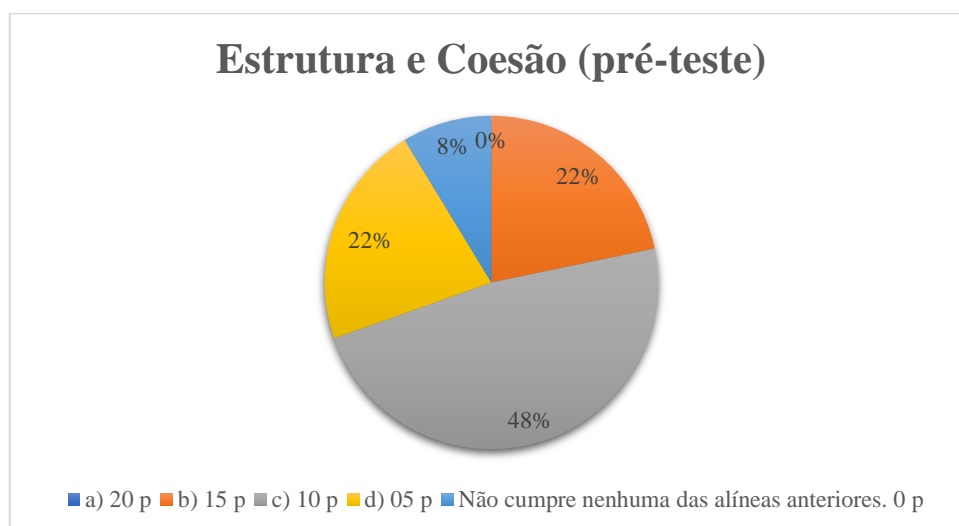


Gráfico 9 - Desempenho obtido nos textos dos alunos no parâmetro de estrutura e coesão (pré-teste).

Legenda:

Tabela 4 - Descrição dos níveis de desempenho do parâmetro Estrutura e Coesão, retirado da prova IAVE (2015, 1.ª fase).

a)	<p>Redige um texto bem estruturado e articulado.</p> <p>Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida.</p> <p>Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); • assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p>
b)	Nível intercalar.
c)	<p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.</p> <p>Segmenta assistematicamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores;

	<ul style="list-style-type: none"> • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras.</p>
d)	<p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.</p> <p>Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.</p>

Tendo em conta o que se verifica no gráfico 9, conclui-se que a maioria das produções dos alunos alcançam o nível de desempenho de 10 pontos na alínea c). Ao mesmo tempo, observando a panorâmica geral dos textos produzidos pelos alunos, no gráfico 10, os desempenhos individuais obtidos pelos alunos na fase de pré-teste encontram-se bastante satisfatórios.

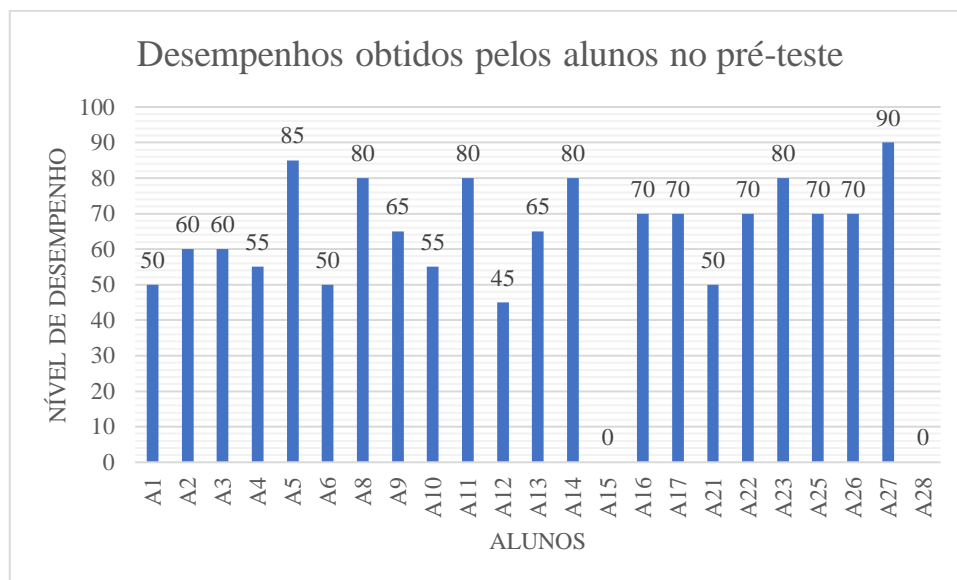


Gráfico 10 - Resultados obtidos pelos alunos na fase de pré-teste.

Mesmo tendo em conta os resultados satisfatórios das narrativas, sendo que a sua média se encontra nos 61 pontos, achou-se que, com uma intervenção sobre escrita de narrativa, os alunos teriam capacidade de melhorar os seus textos, de modo a obter uma pontuação superior à que apresentam no pré-teste. Deste modo, terminado o processo de diagnóstico, avançou-se para o processo de intervenção, que será apresentado na secção seguinte, que inclui também a análise dos dados recolhidos durante esse processo.

2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Dado o que se analisou e justificou na fase de pré-teste, considerou-se pertinente avançar com a aplicação das fases residentes do artigo (cf. Capítulo III, 4.2.), através do método *Talk for Writing*. Nesta primeira fase foi pedido aos alunos que ouvissem a história “Um lobo culto” de Pascal Biet e que posteriormente, a pares, fizessem o reconto escrito do mesmo. Foram analisados os textos de três pares de alunos durante a intervenção didática, embora todos os alunos tivessem participado.

Por conseguinte, os critérios avaliativos foram diferentes, sendo eles os enunciados no capítulo anterior (secção 3.2.), sendo eles os seguintes: I-1. Atribuição de um título à narrativa; I-2. Elementos novos em relação ao texto modelo; II-1. Narrador; II-2. Descrição do espaço; II-3. Progressão no tempo; II-4. Descrição das personagens; II-5.1. Apresentação da situação inicial; II-5.2. Desfecho da situação-problema; II-5.3. Existência de moralidade; e III-1. Presença de figuras de estilo e outros recursos estilísticos.

2.1. Fase 1 – Imitar

No dia 17 de abril de 2018, foi proposto aos alunos que ouvissem a história “Um lobo culto” de Pascal Biet e que posteriormente se juntassem com o seu par de mesa e escrevessem o reconto escrito da história que tinham ouvido. O gráfico 11, representa o desempenho dos textos dos três pares na fase 1 – Imitar, durante a fase de intervenção didática. Refiro que para esta investigação foram utilizados apenas os textos produzidos por três pares de alunos.

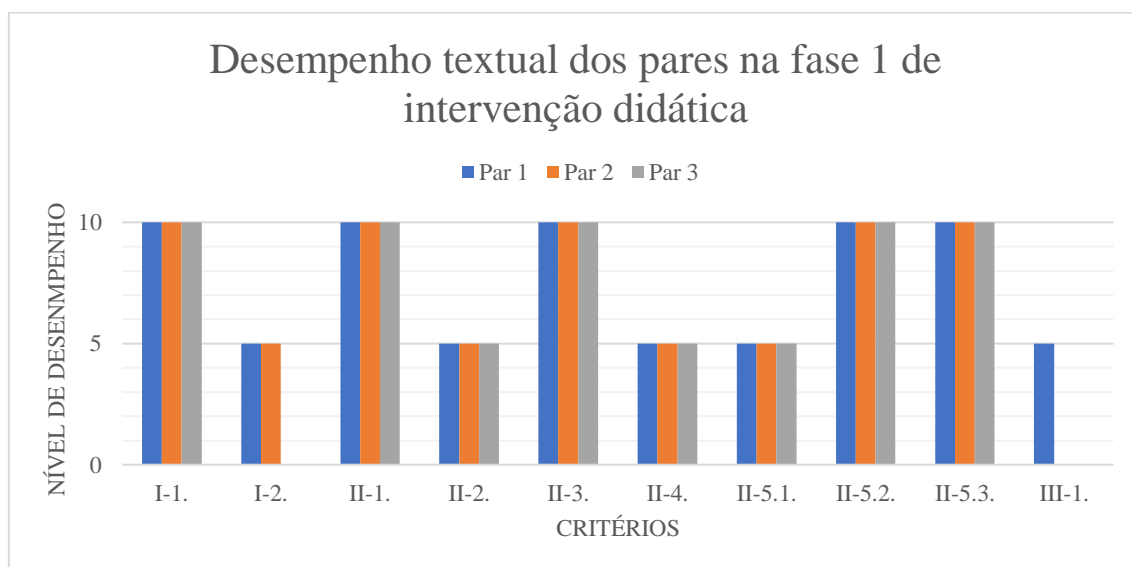


Gráfico 11 - Desempenho textual dos pares na fase 1 de intervenção didática.

Com a análise do gráfico, pode constatar-se que os textos produzidos pelos pares se encontram em níveis de desenvolvimento similares. As diferenças são no que diz respeito ao critério I-2. Elementos novos em relação ao texto modelo, onde o par 3 não integrou qualquer elemento novo, recontando na íntegra o texto-modelo; e a outra diferença surge no critério III-1. Presença de figuras de estilo e outros recursos estilísticos, em que apenas o par 1 apresenta uma onomatopeia no seu texto.

Pode-se ainda aferir que os textos dos pares são mais eficientes nos critérios I-1.; II-1.; II-3.; II-5.2.; e II-5.3. demonstrando que são capazes de atribuir um título relacionado com o que escreveram, bem como integrar um narrador que seja parte estruturante e coerente da narrativa. Os pares também incluem nas suas produções marcas de tempo que permitem ao leitor perceber a sua progressão. Relativamente aos critérios II-5.2. e II-5.3., apresentam um desfecho completo, adequado à situação-problema e contendo (uma) moralidade.

No que toca à descrição do espaço e das personagens, os textos denotam mais dificuldades por parte dos alunos. No critério II-2., os textos contêm a localização da ação em vez de a descrever, o mesmo acontece no critério II-4., pois embora integrem algumas marcas descritivas das personagens, estas são muito ténues e não dão ao leitor uma imagem nítida da personagem. Existe, também, alguma dificuldade em descrever a situação inicial nos textos (correspondente ao critério II-5.1.)

Deste modo, de acordo com o que é apresentado no gráfico 11, os textos dos pares encontram-se no mesmo nível de desempenho no que diz respeito à macroestrutura textual e à macroestrutura da narrativa, no entanto quando se elabora uma análise às produções escritas em junção com as gravações efetuadas durante a produção textual dos pares, apercebemo-nos de que apenas o par 2 trabalhou como um par, ou seja, ambos contribuíram para a produção textual do que foi pedido, enquanto os outros pares tinham uma maior preocupação com a pontuação.

2.1.1. Análise dos textos dos pares

Fazendo uma análise aos textos dos pares selecionados, pode constatar-se que apenas o par 1 e o par 2 iniciam a sua produção com uma expressão adequada, assinalando o início da história: “Um dia ...” (par 1) e “Era uma vez ...” (par 2).

É possível observar, nos textos produzidos, passagens parecidas recontadas pelos pares, tais como o relato de que o lobo estava cheio de fome e que ia a caminho de uma cidade e que ao lado ou perto desta havia uma quinta à qual ele se dirigiu. Os textos

evidenciam a presença de três animais na quinta: um porco, uma vaca e um pato, e relatam ainda que depois o lobo lhes rugiu e que estes não lhe prestaram qualquer atenção. Por isso, o lobo decidiu ir para a escola aprender a ler e a escrever e que mais tarde voltou à quinta para mostrar aos animais o que havia aprendido.

Para além desta parte recontada, é referido que o lobo seguiu para a biblioteca após ser ignorado pelos animais, bem como que, depois de lá ter passado alguma tempo a ler, voltou para a quinta para mostrar aos animais como lia, tendo sido interrompido por um dos animais que o aconselhou a melhorar a sua entoação.

Após estas passagens, os textos ainda contêm informação sobre a ida do lobo até à livraria para comprar um livro com o dinheiro que tinha, sendo que o leu diversas vezes e posteriormente voltou à quinta para tentar convencer novamente os animais com a sua prestação na leitura. Por último, as narrativas das crianças ainda referem que, quando o lobo chegou à quinta, se sentou junto dos outros animais e começou a ler de tal forma que quem o escutava não teve coragem de o interromper, pedindo-lhe, quando terminada a leitura, que lesse mais histórias, tendo ficado impressionados com a sua prestação de tal modo que o convidaram para um piquenique. Todos os textos terminam com “FIM” nas suas histórias.

Para além destas passagens semelhantes que os pares têm nos seus textos, é visível pequenas diferenças quanto à organização do texto, sendo que os pares 1 e 2 o organizam por parágrafos e o par 3 não o faz. O mesmo acontece com algumas informações: os o par 1 e 2 relatam que o lobo tinha dinheiro para uma emergência enquanto o par 3 falha essa informação. Por outro lado, este último é o único que apresenta a reação das crianças à presença do lobo na sala de aula.

É visível nos diferentes textos a repetição excessiva de “o lobo”, como é o caso do par 2, na figura seguinte. Conseguimos observar que o nome é repetido seis vezes:

1 Quando o lobo olhou por cima da cerca viu uma vaca, um porco e um pato a ler. Como o lobo tinha muita fome, saltou a cerca e rugiu. Quando o lobo rugiu, os coelhos e as galinhas fugiram. Mas a vaca, o pato e o porco não ligaram. O lobo saltou a cerca e foi para a escola aprender a ler. No dia seguinte o lobo saltou a cerca e começou a ler. O pato disse que não devia. Então, o lobo saltou a cerca e foi para a biblioteca estudar.

Figura 4 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.

Tendo em conta os critérios definidos para a macroestrutura textual, os pares atribuem o título da história que ouviram acrescentando a palavra reconto. Quanto a elementos novos em relação ao texto modelo, os pares 1 e 2 fazem-no integrando alguns elementos novos, inclusive, o par 2 questiona-se entre si:

4'39''	A26 – Acho que não podemos pôr nome no lobo. A11 – Não, não podemos.
--------	---

Tabela 5 - Transcrição de gravação - Par 2, minuto 4'39''.

A instrução que lhes foi transmitida era o de realizarem o reconto escrito da história, narrando o que fosse mais próximo do que tinham escutado.

No que diz respeito aos critérios da macroestrutura da narrativa, no decorrer dos textos e das gravações o par 2 conversa entre si como irá descrever o espaço envolvente da ação, tal como se pode observar na figura 5, em conjunto com a gravação transcrita ao minuto:

9'44''	A26 – Por exemplo tens de dizer ao lado da cidade havia uma quinta.
--------	---

Tabela 6 - Transcrição de gravação - Par 2, minuto 9'44''.

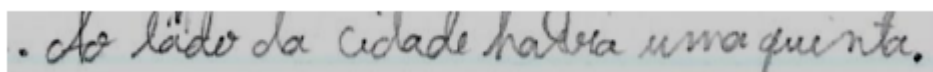


Figura 5 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.

A preocupação que um elemento do par evidencia perante a descrição do espaço é importante, embora apenas o localize e não faça uma descrição pormenorizada. Talvez isto se deva ao facto de quando escutado essa informação não ser explícita. Também os pares 1 e 3 apresentam o mesmo tipo de informação (figura 6 e 7).

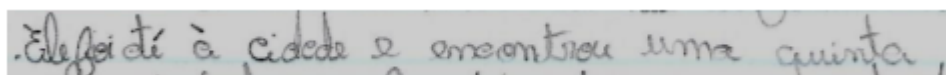


Figura 6 - Excerto do texto do par 1, fase 1 - Imitar.

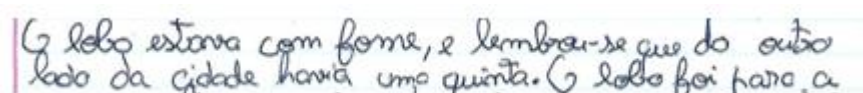


Figura 7 - Excerto do texto do par 3, fase 1 - Imitar.

É visível nos diferentes textos a progressão do tempo, esta é assinalada na narrativa através de marcas de tempo, tais como: “Era uma vez”, “No dia seguinte”, “a seguir”, “depois”, “um dia”. No texto do par 2 pode-se ver esses exemplos:

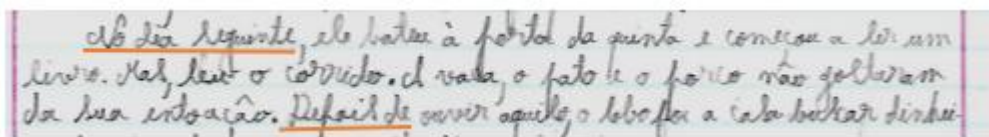


Figura 8 - Excerto do texto do par 2, fase 1 - Imitar.

Ainda tendo em conta os critérios definidos (cf. Capítulo III, secção 3.2.), todos os pares conseguem escrever um desfecho resolvendo a situação-problema e apresentam uma moralidade implícita nas suas narrativas.

Tendo em conta o teor da proposta, escrever o reconto escrito da história ouvida, o narrador está presente em todos os textos, não existe diálogo e as produções são escritas no discurso indireto, como se pode observar na figura 9.

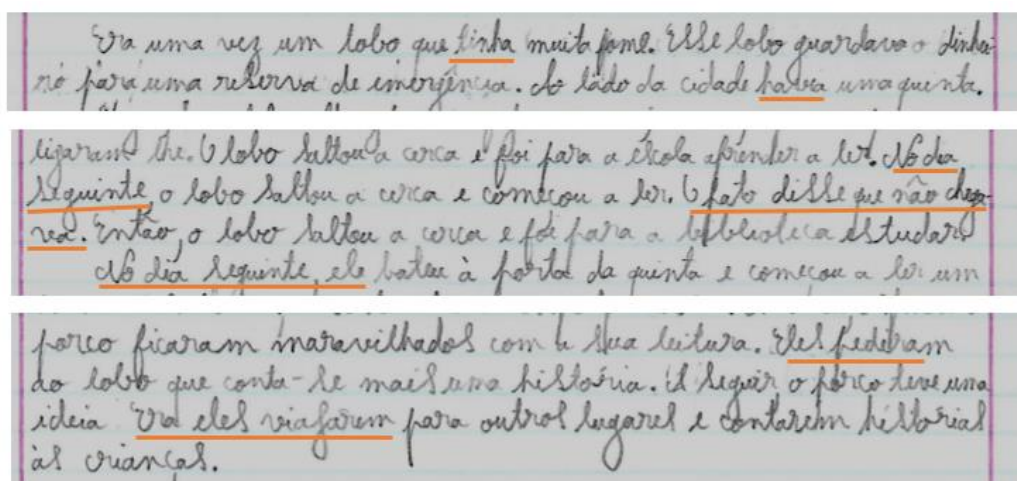


Figura 9 - Excertos do texto do par 2, fase 1 - Imitar.

2.1.2. Análise da interação dos pares

O par 2, evidenciado como exemplo na secção anterior, demonstrou ter uma capacidade de trabalho colaborativo bastante interessante, sendo um par que se entreaajuda, potencia a aprendizagem (cf. Capítulo II, secção 1.2.2.). Este par não se preocupou apenas com questões de linguística e de pontuação, mas com o texto como um todo, para que ficasse completo e cronologicamente correto.

O par mostra uma capacidade de apresentar propostas para a produção escrita, confrontando as suas opiniões, apresentando argumentos e tomando decisões em conjunto. Eis alguns exemplos:

Confrontando opiniões (minuto 22'20'')

A11 – Nós vamos dizer eles, mas eles quem?

A26 – A vaca, o porco...
A11 – Mas podia ser outra coisa.
A26 – Ah, já sei! As galinhas fugiram. A vaca, o porco e o pato ficaram a ler.
A11 – Está certo, mas tens de escrever: quando o lobo deu um rugido as galinhas e os coelhos fugiram, mas // mas a vaca, o pato e o porco não ligaram-lhe.

Tabela 7 - Transcrição de gravação - Par 2: confrontando opiniões.

Apresentando argumentos (minuto 10'45'')
A11 – Porque quando começou a história dizia que ele tinha muita fome.

Tabela 8 - Transcrição de gravação - Par 2: apresentando argumentos.

Tomando decisões em conjunto (minuto 5'22'')
A26 – Depois metemos assim: ele tinha uma reserva de dinheiro.
A11 – Que reserva?
A26 – Uma coisa (xxx) coisas emergentes.
A11 – Ah, pois era! Quer dizer ele tinha dinheiro, ele guardava o dinheiro para uma reserva de emergência.
//
A11 – Já nem me lembrava disso! (6'06'')
A26 – Tiveste sorte que temos a mim! // Eu sou um espetáculo! (6'10'')

Tabela 9 - Transcrição de gravação - Par 2: tomando decisões em conjunto.

Enquanto se observa esta entreajuda do par 2, o par 1 encontra-se preocupado com a pontuação a colocar na produção textual, como se pode observar nos exemplos:

12'17''	A14 – E agora vamos pôr / dois pontos travessão.
12'26''	A14 – Pois não, então vamos pôr um grande rugido dois pontos / assim? A27 – Ponto de exclamação.
13'50''	A14 – Mas fica mais giro: mas só as galinhas fugiram ou só as galinhas fugiram. Como é que tu achas que fica?
17'33''	A14 – Ponto final. Agora vamos fazer parágrafo e vamos escrever assim: o lobo // não melhor, metemos parágrafo e escrevermos assim: o lobo zangado...

23'02''	A14 – Os animais não ficaram impressionados // que sabia ler vírgula, mas // os a/ni/mais não fi/ca/ram impressionados // ponto final.
28'08''	A14 – Vírgula, não é? Fica melhor vírgula ou sem vírgula?
30'00''	A 14 – (...) impressionados novamente ponto final. Ponto final?

Tabela 10 - Transcrição de gravação - Entreajuda de Par 1 e Par 2.

Através da observação das transcrições, o aluno A14 comanda a produção do texto. Embora existam algumas trocas de ideias sobre o que escrever, a maior parte delas é sobre a pontuação a colocar.

O par 3 apresenta uma preocupação em trocar ideias para que o texto fique melhor e para que não seja só um a trabalhar, mas também demonstra algum cuidado com a pontuação a utilizar.

5'21''	A23 – O lobo estava // com fome.
5'50''	A23 – Depois, agora continuas tu, não posso ser sempre eu.
5'55''	A17 – E lembrou-se // A23 – Lembrou-se do quê? A17 – Que do outro lado da cidade havia uma quinta.
6'06''	A17 – Achas que metemos vírgula nisto? A23 – Pode ser.

Tabela 11 - Transcrição de gravação - Par 3.

O par 1 apresenta uma grande preocupação com a pontuação, sendo esta mais por parte do aluno A14, uma vez que o A27 raramente intervém, a não ser para responder às questões que A14 faz. O par 3 trabalha colaborativamente, mas não existe tanta entreajuda e o confronto de opiniões, como acontece no par 2.

Na secção seguinte é apresentado a análise da fase 2 – Inovar, deste estudo.

2.2. Fase 2 – Inovar

No dia 7 de maio de 2018, foi proposto aos alunos que, com o seu par da fase anterior, retirassem um cartão à sorte e escrevessem a mesma história alterando o que continha esse cartão, ou seja, caso o cartão dissesse “pato”, os alunos tinham de reescrever a história a partir do ponto de vista do pato. Se o cartão dissesse “cidade”, os alunos tinham de escrever a história alterando o espaço onde decorria a ação. O gráfico 12, representa o desempenho dos textos dos três pares na fase 2 – Inovar, durante a fase de

intervenção didática. Refiro que para esta investigação foram utilizados apenas os textos produzidos pelos três pares de alunos da fase anterior.

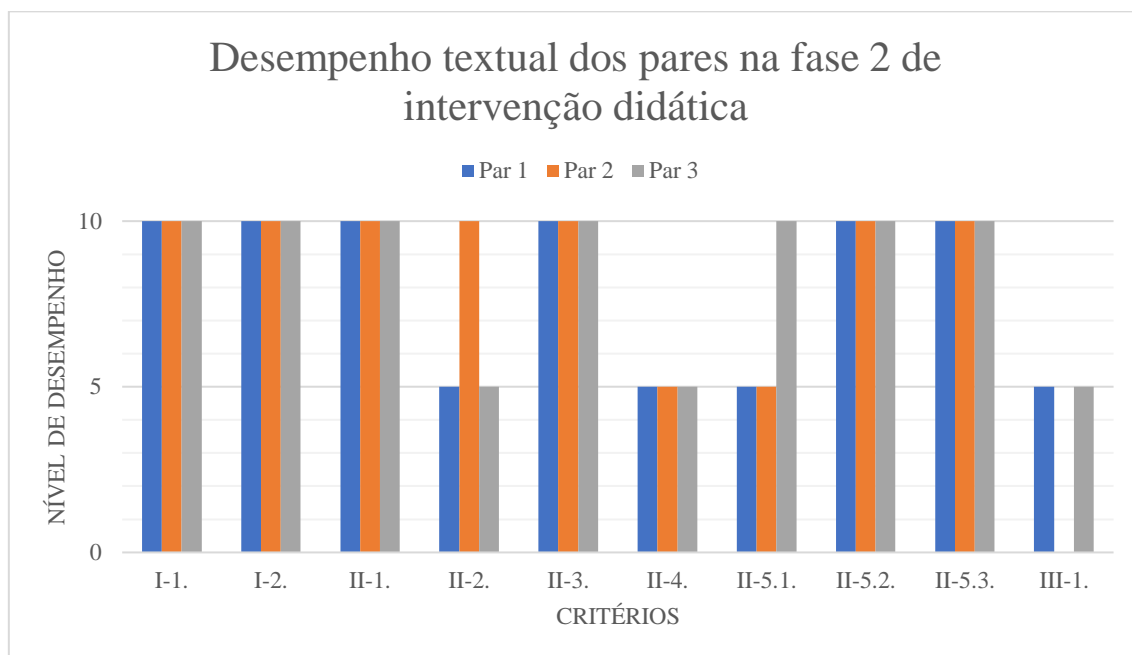


Gráfico 12 - Desempenho textual dos pares na fase 2 de intervenção didática.

Ao analisar o gráfico 12 pode-se observar que, em relação ao gráfico apresentado na fase anterior (gráfico 11), as melhorias não foram significativas, embora os critérios I-2.; II-2; II-5.1.; e III-1., tenham sofrido alterações.

No critério I-2. Elementos novos em relação ao texto-modelo, constata-se que os textos dos pares 1 e 2 (que se encontravam no nível de desempenho 5) subiram para o nível de desempenho 10, enquanto o texto do par 3 atingiu logo o nível mais alto de desempenho (10 pontos). Infere-se, assim, que a narrativa realizada pelos pares integra predominantemente elementos novos.

No critério II-2. Descrição do espaço, o par 2 subiu de nível, uma vez que apresenta uma descrição do espaço onde decorre a ação, conseguindo corresponder ao esperado e permitindo que se criasse uma imagem mental desse espaço. Ainda no que concerne à macroestrutura da narrativa, o par 3 também surpreende quando consegue escrever uma apresentação inicial completa e adequada à progressão da ação, por isso alcançou o nível 10 de desempenho.

Quanto ao critério III-1., os textos dos pares 1 e 2 mantêm o nível de desempenho da fase anterior, enquanto o texto do par 3 atinge 5 pontos, tal como o texto do par 1. As produções dos pares 1 e 3 apresentam algumas figuras de estilo e outros recursos estilísticos.

De acordo com o que foi apresentado no gráfico 12, pode constatar-se que existiram algumas alterações nos níveis de desenvolvimento dos pares, tanto na macroestrutura como na microestrutura.

2.2.1. Análise dos textos dos pares

Realizando uma análise aos textos produzidos pelos pares nesta fase de intervenção, podemos verificar que todos os textos iniciam com uma expressão adequada, que marcam o início da história: “Num belo dia de sol...” (par 1); “Era uma vez...” (par 2); e “Certo dia...” (par 3).

Embora nesta fase cada texto sofra alterações diferentes de par para par, podemos observar marcas comuns, como é o caso dos textos organizados por parágrafos, bem como a estrutura de ideias do texto produzido na fase interior, como é o caso das personagens existentes e, conforme a alteração sorteada, os espaços envolvidos. No final da história, também todos os textos têm a expressão: “FIM!”.

O par 1 teve de escrever a história alterando o espaço onde decorria a ação, ou seja, em vez de se passar na quinta, passava-se na biblioteca. Para além do espaço alterado, surgiram personagens novas, como é o caso da bibliotecária e da secretária. Também existe alteração de uma situação: em vez de os animais convidarem o lobo para um piquenique, convidaram-no para tomar um café. No texto deste par, ainda é possível observar a introdução de uma fala, embora não exista qualquer diálogo.

O par 2, tal como o par 1, teve de escrever a história alterando o espaço da ação, embora, ao contrário do par 1, tivesse de escrever como se a ação se passasse na cidade. Este par não insere qualquer fala ou diálogo no seu texto.

O par 3 teve de escrever o texto a partir do ponto de vista de uma das personagens, neste caso a vaca. A narrativa segue a estrutura do texto da fase anterior com a alteração visível do ponto de vista do narrador. Este par teve o cuidado de produzir um texto adequado ao que a personagem viveu, ou seja, como a vaca estava na quinta, não tinha conhecimento de que o lobo estava a caminho da cidade com pouco dinheiro. Então, quando iniciam a sua narrativa, começam por contar a história a partir do momento em que o lobo surge na sua quinta.

Continua a verificar-se que os pares repetem a expressão nominal “o lobo” diversas vezes no texto, embora haja algum cuidado para alterar esse problema, utilizando

pronomes pessoais, determinantes possessivos e alterando os tempos e modos verbais quando necessário.

Tendo em conta os elementos da macroestrutura textual, os textos têm um título relacionado com a narrativa. Quanto a novos elementos em relação ao texto-modelo, esta era uma fase, em que, tal como o nome indica, os pares tinham de inovar, por isso é encontrada uma boa parte de elementos novos, embora se verifique que alguns textos mantiveram uma estruturação muito próxima da do primeiro texto.

Analisando os elementos da macroestrutura da narrativa, verifica-se alguma consciência de que é necessário alterar algumas marcas estruturantes. O par 3 contou a história como se fosse a vaca (uma das personagens da história ouvida), então o narrador passou a fazer parte integrante. Na figura seguinte pode-se observar um excerto da produção textual do par 3, em que a vaca é o narrador. Deste modo, este par teve de escrever a narrativa na primeira pessoa do singular e introduziu determinantes possessivos, bem como pronomes pessoais, como é o caso dos exemplos sublinhados. Além disso, modificou adequadamente as formas verbais.

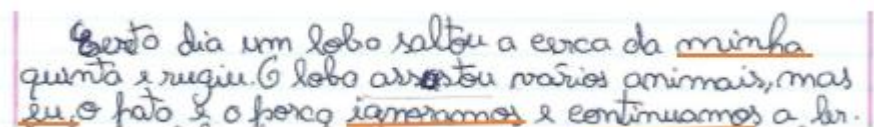


Figura 10 - Excerto do texto do par 3, fase 2 - Inovar.

Quanto à descrição do espaço onde decorre a ação nota-se ainda alguma dificuldade, a maioria dos textos apenas refere a localização da ação sem a descrevem de alguma forma, no entanto, o par 2 apresenta algo no seu texto perto do que se espera de uma descrição do espaço. Ao referir a palavra “cidade” vão dando pistas de descrição ao dizer como ao dar coas pessoas se vestem, ao dar conta de um muro que separa a quinta onde o lobo está e a cidade que ele está a ver, e ainda ao revelar que desse muro o lobo consegue observar três animais: a vaca, o porco e o pato a ler, sentados num banco de jardim, como se pode verificar no excerto apresentado na figura 8. Através destas informações que o par descreveu, o leitor consegue imaginar essa cidade, não esquecendo que pessoas e animais vivem em harmonia e falam uns com os outros.

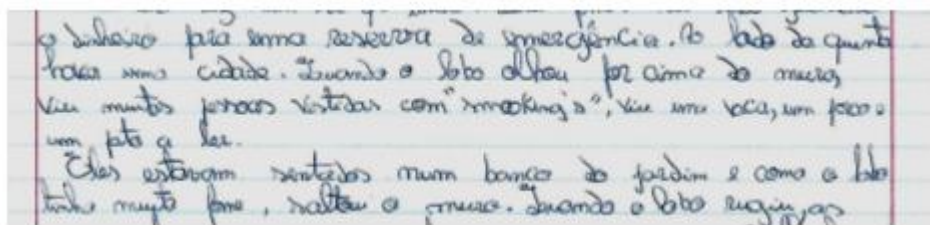


Figura 11 - Excerto do texto do par 2, fase 2 - Inovar.

No que diz respeito à progressão do tempo, são utilizadas as mesmas expressões da fase anterior, fazem-no autonomamente e de consciente utilização, as marcas de tempo mais utilizadas são: “depois”, “no dia seguinte”, a expressão que melhor caracteriza a passagem do tempo da ação é “leu dia e noite, noite e dia” (excerto do texto do par 1, fase 2 – Inovar).

A descrição das personagens continua a ser incompleta ou subentendida, isto é, os textos referenciam o lobo, mas não o caracterizam nem fisicamente nem psicologicamente, embora, com o decorrer da leitura dos textos, o leitor se aperceba de que o lobo é uma personagem orgulhosa, que não desiste perante os obstáculos (neste caso perante o desinteresse dos outros animais) e que luta pelo que deseja (aceitação dos animais) até que um dia consegue atingir o seu objetivo. Podemos observar esse exemplo na figura 9.

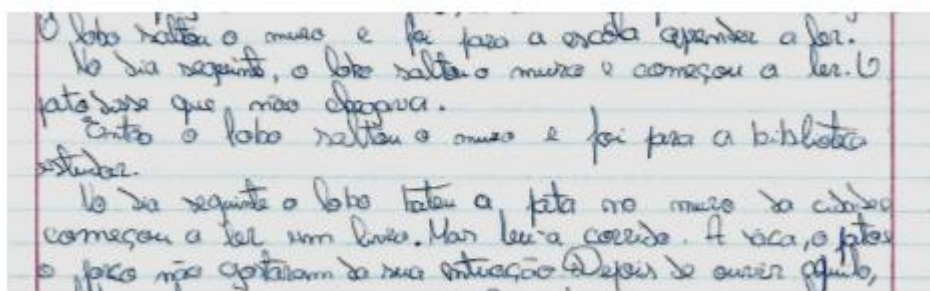


Figura 12 - Excerto do texto do par 2; fase 2 - Inovar.

É visível a progressão na ação, contudo, no que implica a apresentação da situação inicial, os textos dos pares ainda não dão uma informação completa. A produção escrita do par 3 apresenta uma situação inicial completa e adequada à progressão da ação, como se pode observar na figura 13.

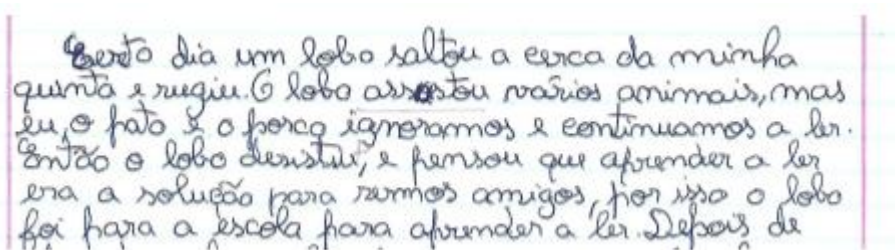


Figura 13 - Excerto do texto do par 3, fase 2 - Inovar.

Considerando os dois últimos critérios referentes à macroestrutura da narrativa, todos os pares conseguem apresentar um texto em que escrevem um desfecho resolvendo a situação-problema e apresentam uma moralidade implícita nas suas narrativas.

2.2.2. Análise da interação dos pares

Relativamente à narrativa do par 1, consegue-se perceber que A14 domina A27, no sentido em que é quem direciona o par, embora solicite frequentemente a colaboração do parceiro. Percebe-se (através das gravações) que já não existe uma preocupação excessiva com a pontuação, como acontecia na fase 1. Verifica-se que o par toma decisões em conjunto, neste caso a ideia surge ao mesmo tempo e que apresentam argumentos para que se altere o texto de forma refletida, como se pode observar nas transcrições em baixo.

Apresentando argumentos (minuto 5'53'')

A14 – Só que agora temos de mudar uma coisa // É que isto no texto antes está escrito: ele foi até à cidade e encontrou uma quinta e viu três animais a ler. Da quinta só tem a cerca dá para ver as coisas, só que da biblioteca tem de se abrir a porta para ver as coisas certo? Ou ir à janela...

Tabela 12 - Transcrição de gravação - Par 1: apresentando argumentos.

Tomando decisões em conjunto

4'25''	A14 – Olha (A27), ele foi até à cidade... A14 e A27 – E encontrou uma biblioteca!
12'20''	A14 – Tu vais-te rir (xxx) // Quando a bibliotecária ouviu o rugido disse: Cala-me essa boca! (risos) A14 – Ou outra coisa (xxx) Chiu! Qual é que fica melhor? A27 – Isso eu não sei...

Tabela 13 - Transcrição de gravação - Par 1: tomando decisões em conjunto.

O par 2 continua a mostrar uma capacidade de apresentar propostas para a produção escrita, confrontando as suas opiniões, apresentando argumentos e tomando decisões em conjunto, são alunos que requerem a atenção do outro quando um se distrai para que possam continuar a trabalhar em conjunto.

19'44''	A26 – A fazer o quê?
20'27''	A26 – Ainda não disseste o que é que eles estão a fazer. A comer, a beber, a ler...
24'14''	A11 – Então a tua ideia.
24'25''	A26 – Eles estavam sentados num banco de jardim // A11 – Eles estavam sentados num banco de jardim, sim, mais...

Tabela 14 - Transcrição de gravação - Par 2.

Tomando decisões em conjunto (minuto 23'30'')
A26 – Agora dizemos assim: eles estavam / ainda não é para escrever pode estar mal (xxx)

Tabela 15 - Transcrição de gravação - Par 2: tomando decisões em conjunto.

No que diz respeito ao par 3, pode-se verificar alguma mudança em relação à fase 1, embora A23 continue a ditar o caminho a seguir na história, nota-se a dificuldade que A17 tem, uma vez que nos primeiros minutos A23 explica-lhe o que tem de ser feito, como se pode verificar nas transcrições seguintes:

3'57''	A23 – É uma vaca a contar o que é que aconteceu... // É a mesma história // olha lá, é a vaca que estava na história, viu tudo e depois está a contar a um amigo, vá escreve lá, a sério!
5'34''	A23 – Temos de dizer: certo dia um lobo na minha quinta, porque estamos a contar da vaca, a vaca estava na quinta.

Tabela 16 - Transcrição de gravação - Par 3.

De seguida assiste-se ao confronto de opiniões e à apresentação de argumentos.

Confronto de opiniões	
20'17''	A23 – Foi para a escola aprender a ler e a escrever. A17 – Não! A23 – Sim! A17 – Mas nós já metemos que a solução era aprender a ler. A23 – Então ele vai para a escola e depois foi para a escola aprender]xxx[

	A17 – Mas isso é praticamente a mesma coisa. A23 – Mas aqui estamos a dizer que ele foi, foi aprender a ler, não dizemos que pensou que aprender a ler era a solução.
--	--

Tabela 17 - Transcrição de gravação - Par 3: confronto de opiniões.

Apresentando argumentos	
7'11''	A23 – O que é que ele fez? Saltou a cerca da minha quinta. A17 – Sim! Não! Mas ele não foi outra vez para a quinta. A23 – Não, mas estamos a contar / começar. Nós estamos a começar a história // A vaca não sabia que o lobo veio da cidade, por isso // Certo dia o lobo ... A17 – Então como... A23 - ... saltou a cerca da minha quinta / então tens alguma ideia melhor?

Tabela 18 - Transcrição de gravação - Par 3: apresentando argumentos.

2.3. Fase 3 – Inventar

No dia 22 de maio de 2018, iniciou-se a última fase deste projeto, a qual tinha como objetivo a produção de uma narrativa completamente nova, em que os alunos teriam de escrever através de uns cartões da “Arca dos contos”. Decidiu-se que apenas eram dados aos alunos os cartões que continham personagens, espaço e objeto mágico. (cf. Capítulo III, secção 4.2.) O gráfico 13 representa o desempenho dos três pares na fase 3 – Inventar durante a fase de intervenção didática.

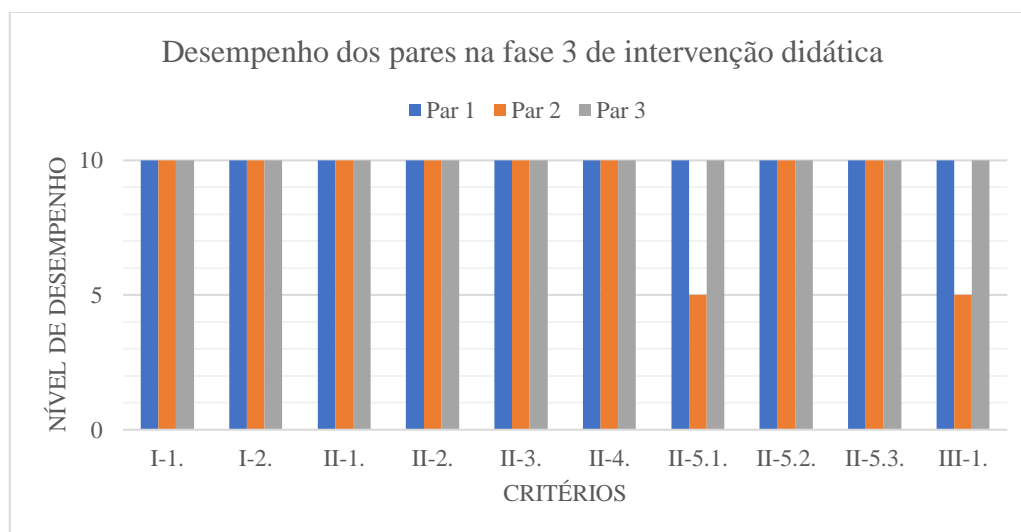


Gráfico 13 - Desempenhos dos pares na fase 3 de intervenção didática.

Através da análise do gráfico 13, consegue-se perceber a evolução das narrativas dos pares nos diferentes critérios. É, no entanto, importante realçar que os critérios II-2. e II-4., em que os alunos, estavam estagnados nas duas fases anteriores, nesta fase subiram o nível de desempenho atingindo os 10 pontos.

Conclui-se que houve uma subida significativa em todos os critérios durante as diferentes fases de intervenção didática, sendo que nesta última se obtiveram os melhores resultados. Os textos dos pares 1 e 3 atingem em todos os critérios o nível de desempenho máximo. O texto do par 2 não conseguiu atingir o nível 10 nos critérios II-5.1. e III-1.

2.3.1. Análise dos textos dos pares

Analisando os textos produzidos pelos pares nesta fase de intervenção, verifica-se que iniciam com uma expressão adequada, que introduz a história: “Era uma vez...” (pares 1 e 2); e “Há muito, muito tempo...” (par 3).

Esta é uma fase em que cada texto volta a sofrer alterações de par para par, embora se consigam observar traços comuns, como é o caso de os textos dos pares 1 e 2 estarem organizados por parágrafos.

A estrutura de texto também é muito parecida. Os textos começam por padecer de uma descrição de situação inicial, na qual deveria ser realizada uma apresentação da personagem principal. É narrada uma complicação na ação que é marcada pela aventura em que a personagem se irá debruçar. O ponto culminante da narrativa está visível, assinalados pela sua resolução, bem como a situação final, evidenciada pela expressão: “(...) e viveram felizes para sempre!” nos diferentes textos.

No texto do par 1, podem observar-se mais concretamente essas passagens. No primeiro parágrafo, é apresentada a situação inicial, bem como a personagem principal, como podemos verificar na figura seguinte:

1	Era uma vez um reino muito longínquo que
2	se chamava Atlântida e ficava de baixo de água. Nesse
3	reino havia um peixe que se chamava Rodrigo, que
4	era o rei da Atlântida.

Figura 14 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.

Na figura 14, observa-se a resposta às perguntas “Quem?”, “Onde?” e “Quando?”, é a partir destas questões que se constitui todo o enquadramento da intriga, é apresentada a personagem, e descrito o espaço, embora neste caso esteja pouco detalhada. No segundo

parágrafo do texto (figura 15), encontra-se a complicação que existe de forma explícita e que provocará todo o desenrolar da narrativa.

5	Um dia o Rodrigo apaixonou-se por uma sardinha
6	que se chamava Joana, mas não fazia sentido um
7	carapuça casar com uma sardinha. Mas a Joana não
8	resistiu ao charme do Rodrigo.
9	Mas o Rodrigo comprou-lhe um anel com um rubi
10	vermelho e combinou com os ritos para se encontrarem os dois.
11	A Joana não conseguiu resistir e foi ter os ritos
12	combinados, quando ela chegou os ritos e o Rodrigo
13	pediu a Joana em casamento, a Joana obedeceu que
14	aceitou.

Figura 15 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.

Na figura 15, é possível visualizar um conjunto de acontecimentos que alteram o equilíbrio inicial da narrativa: o facto de o Rodrigo ser um carapuça e de se apaixonar por uma sardinha surge como um problema a este romance, embora os autores realcem o charme de Rodrigo, ao qual a sardinha Joana não conseguia resistir. Ainda se verifica que, embora exista o “problema”, Rodrigo não desiste e pede Joana em casamento. No quarto parágrafo, tal como Adam (1992, citado em Silva, 2012) propõe na sequência narrativa, surge a reacção ao que está a acontecer no texto:

15	O casamento decorreu no dia seguinte a Joana
16	usava um vestido de algodão cor-de-rosa, mas quando
17	a Joana se dirigiu ao altar desmaiou o carapuça
18	e o anel estava amaldiçoado e o rei Rodrigo foi o
19	correr até à Joana e deu-lhe o beijo do verdadeiro
20	amor.

Figura 16 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.

Esta reacção está ligada, de certa forma, à complicação que surgiu nos parágrafos anteriores (ilustrada na figura 16): conseguimos ler que o casamento decorreu e que Joana se encontrava arranjada para o evento, sendo também observável que esta desmaiou quando se encaminhava para o altar. No momento que está descrito (na figura 16) é quando surge o clímax de toda a intriga: Rodrigo dirige-se a Joana a correr para a salvar com o verdadeiro amor. Na figura 15, apresenta-se a situação final, como nos textos dos pares 2 e 3, com a expressão: “E viveram felizes para sempre”:

21	At Joana por cause do beijo acordou e
22	finalmente casou-se com o Rodrigo.
23	E viveram felizes para sempre.
24	Fim

Figura 17 - Excerto do texto do par 1, fase 3 - Inventar.

Realizando uma análise tendo em conta o definido no primeiro critério, “Elementos da macroestrutura textual”, os pares respeitam-no com o nível de desempenho mais alto, sendo que os textos têm um título relacionado com a história e em que estas integram predominantemente elementos novos.

Quanto à macroestrutura da narrativa pode-se dizer que o narrador é parte estruturante e coerente da narrativa. Esta integra uma descrição do espaço da ação completa e adequada, como vemos, por exemplo, no excerto apresentado na figura 18 do texto do par 2.

4	Um dia, ele sentiu um belo cheiro vindo da
5	floresta.
6	Ao longo da viagem em busca do “cheiro” ele encon-
7	-trou muitos eucaliptos, pinheiros e carvalhos. Ele
8	viu uma menina a pescar e tinha uma capa e umas
9	botas mágicas.

Figura 18 - Excerto do texto do par 2 - fase 3, Inventar.

As narrativas produzidas incluem marcas de tempo que permitem perceber a sua progressão, as expressões utilizadas são: “Era uma vez”; “no dia seguinte”; “Há muito, muito tempo”; “ao longo da viagem”; “Um dia”. Pode ainda verificar-se a passagem do tempo através de um excerto do texto do par 3, na figura 19.

10	foi busca dele. Ele teve que atravessar montanhas,
11	rios de montanhas, rios e rios de rios, de
12	chegar ao grande rio onde estava
13	a chaise. Quando entrou no rio ele viu

Figura 19 - Excerto do texto do par 3 - fase 3, Inventar.

No que concerne à descrição das personagens, os pares conseguiram cumprir com a sua tarefa. Eis alguns exemplos:

- Texto Par 1: “(...) por uma sardinha que se chamava Joana (...)”; “(...) Joana usava um vestido de algas cor-de-rosa”; “Joana não resistia ao charme de Rodrigo”

- Texto Par 2: “Ele viu uma menina a pescar e tinha uma capa e umas botas mágicas”; “Essa menina chamava-se Madalena. As botas eram indestrutíveis e havia um problema, as botas não saíam e podia ficar magoada”; “a menina tinha um vestido”; “(...) havia um touro chamado Tiago”; “o touro ao vela (vê-la), apaixonou-se (...)”; “(...) touro como não usava roupa estava normal(...)”; “(...) o touro transformou-se um príncipe musculado e charmoso.”
- Texto Par 3: “(...) gato chamado «Garfield» que adorava passar pontes”; “Ele já tinha atravessado todas as pontes do país dele (...) faltava atravessar uma, a ponte dos sonhos.”; “(...) foi considerado o gato mais corajoso do país”.

De acordo com o definido no critério II-5. Progressão da ação, os textos dos pares apresentam melhorias, embora a produção escrita do par 2, no critério II-5.1., não ter conseguido o nível de desempenho 10. Quanto aos dois outros critérios II-5.2. e II-5.3. as narrativas integram um desfecho da situação-problema completo e adequado, bem como incluem uma moralidade intencional.

É, então, no que diz respeito aos elementos da microestrutura da narrativa que se verifica uma subida. As produções escritas dos pares 1 e 3, que se encontravam no nível de desempenho 5, subiram para o nível 10 e o texto do par 2, para o nível 5. De seguida apresentam-se algumas figuras de estilo presentes nos textos dos pares:

- Personificação

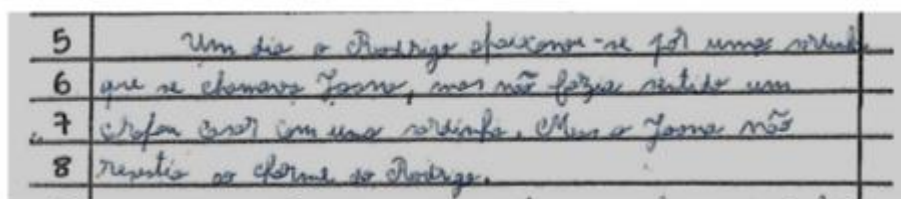


Figura 20 - Excerto do texto do par 1 - fase 3, Inventar.

- Enumeração

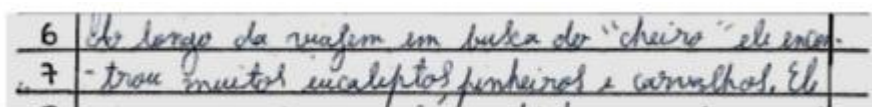


Figura 21 - Excerto do texto do par 2 - fase 3, Inventar.

- Repetição

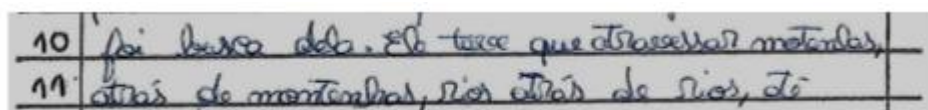


Figura 22 - Excerto do texto do par 3 - fase 3, Inventar.

2.3.2. Análise da interação dos pares

Esta fase foi muito interessante, todos os alunos se encontravam empenhados a trabalhar com o seu par para escrever a história utilizando os cartões que lhes tinham saído (cf. Capítulo III, secção 4.2.).

Os pares conseguiram trabalhar colaborativamente, demonstrando a capacidade de criar texto com o outro, a partilha e discussão de tema, palavras, texto, etc. O par 1 e o par 2 acabam por intervir no momento de criação um do outro, verifica-se nestes textos a utilização de nomes de colegas da turma. Os diálogos que existem entre os pares são essencialmente de tomada de decisões em conjunto, uma das intenções que Barbeiro e Pereira (2007) defendem para o trabalho colaborativo.

O momento de criação da história do par 1 desenrola-se nos primeiros 10 minutos após a proposta de atividade ser apresentada à turma e de todos os pares já terem conhecimento dos elementos estruturantes (personagem, espaço e objeto mágico).

1'02''	<p>A14 – Temos o anel / temos sim, temos já, já utilizamos o peixe e o outro, o Leandro é a personagem principal (xxx) e se for // assim: um dia esse peixe apaixonou-se.</p> <p>A27 – Esta bem, pode ser.</p> <p>A14 – Um dia // Isto vai ser uma história de romance bué fixe! / Esse peixe apaixonou-se, não, péra, um dia</p> <p>A27 – O Leonardo...</p> <p>A14 – O Leonardo, L / e/ o, apaixonou-se...</p>
2'07''	<p>A26 – O nosso vai-se chamar Ferdinando.</p> <p>A14 – O nosso vai-se chamar Leonardo!</p> <p>A27 – Apaixonou-se...</p> <p>A14 – Por um peixe.</p> <p>A27 – Por uma sardinha (?)</p> <p>A14 – Sim! Por uma sardinha!</p>

2'33''	<p>A14 – Continua tu o resto // temos de dar um nome / que se chamava // que se chamava // Amélia, não, não fica bem / Amélia é o nome da minha bisavó //</p> <p>A27 – Dora?</p> <p>A14 – Não Lourença? Lourença não fica bem com Leonardo // E se for Laguna? // Laguna, Leonardo, Laguna, achas que fica bem? (xxx)</p> <p>A14 – Mas ele tem nome de humano, temos de lhe dar um nome de uma miúda // uma sardinha que se chamava...</p> <p>A27 – Joana (xxx)</p> <p>A14 – Sim! Põe / por uma sardinha que se chamava Joana!</p> <p>(risos do par)</p> <p>A14 – Pusemos que uma sardinha, estamos a fazer um romance e o Leonardo é um peixe que está, é o rei da Atlântica e apaixonou-se por uma sardinha que era a Joana.</p> <p>(risos)</p>
4'37''	<p>A14 – Mas não fazia sentido / mas não fazia sentido (xxx)</p> <p>A27 – Não fazia sentido</p> <p>A14 – Um // carapau (risos)</p> <p>A27 – Vamos mudar-lhe o nome.</p>
6'34''	<p>A 14 – Um carapau casar com uma sardinha / com uma sardinha ponto final, na mesma linha.</p>
7'17''	<p>A14 – Mas a sardinha não resistia ao charme (risos) // ao charme do Leonardo (risos) isto vai ficar bué da fixe (risos) //</p>

Tabela 19 - Transcrição de gravação - Par 1.

Neste par, o aluno A14 continua a ser o dominante embora procure sempre o seu parceiro para o ajudar. Encontram-se ainda momentos de partilha com o par 2, bem como de partilha pessoal.

Durante o momento de criação pode-se ouvir, na gravação, momentos de alegria, em que os alunos deste par se riem das ideias que vão tendo no decorrer da produção escrita.

O par 2 inicia o seu momento de criação a partir dos 10 minutos seguintes ao do par anterior, nota-se alguma mudança de ideias dado que nem tudo o que foi dito no início se manteve até ao fim.

7'42''	<p>A26 – O Ferdinando ao longo / da busca do cheiro encontrou muitos pinheiros, eucaliptos, carvalhos e depois encontrou um menino na pesca.</p> <p>A11 – Um menino ou um senhor?</p> <p>A26 – Um menino que tinha (xxx) botas e uma capa (xxx)</p>
17'11''	<p>A11 – (...) pinheiros e carvalhos. Ele viu um menino a pescar.</p> <p>A26 – Uma...</p> <p>A11 – Tinhas dito isto.</p> <p>A26 – Não, eu mudei de ideias // deixa estar.</p> <p>A11 – A pescar e tinha uma capa e umas botas mágicas.</p>
21'14''	<p>A26 – Essa menina chamava-se / como é que vai ser o nome da menina? Madalena Rodrigues / e ela vai..</p> <p>A14 – É sobre o quê? Romance, ação...</p> <p>A11 – É sobre um touro...</p> <p>A26 – E a menina chama-se Madalena Rodrigues e vais casar com um touro.</p> <p>A11 – Mas o touro pode-se transformar num rapaz, tu podes casar (xxx)</p> <p>A26 – Boa (A11) (xxx) vai boa! Bora vai!</p>
22'27''	<p>A26 – Oh Inês! Nós já sabemos o que é que vai acontecer // há um touro, chamava-se Ferdinando e depois há uma menina que chama-se Madalena e depois eles vão-se casar, vão-se beijar na boca e depois o touro vai, vai-se transformar num homem musculado // E ele também vai ser feliz para sempre!</p>
22'52''	<p>A14 – Porque é que o touro não se chamava Tiago?</p> <p>A11 – Pois é!</p> <p>A26 – Pois é (xxx) e]xxx[</p> <p>A11 – Não pode ser Ferdinando.</p> <p>(risos)</p>

Tabela 20 - Transcrição de gravação - Par 2.

O par 3 tem um momento de criação mais lento, o A23 continua a pedir ao A17 que participe mais e este fá-lo, mas A23 acaba sempre por ditar o rumo da história.

4'03''	<p>A23 – (...) e quem atravessa (...)</p> <p>A17 – É pá, tu estás-te a baralhar todo</p>
--------	--

	A23 – E para atravessar é preciso a chave (tosse) abre as 20 fechaduras do portão mágico. Portão mágico, chave mágica, percebes?
7'12''	A17 – Péra, tenho uma ideia melhor, não sei se é melhor (xxx) eu estava a pensar, ele já tinha atravessado todas as pontes do país (xxx) e além disso ainda não tinha atravessado uma. A23 – Além disso não, podemos dizer: mas faltava-lhe uma (xxx)

Tabela 21 - Transcrição de gravação - Par 3.

A fase 3 – Inventar permitiu aos pares a criação da sua própria narrativa em conjunto, tendo apenas de utilizar três elementos sorteados: a personagem, o espaço e conjugar tudo isso com o objeto mágico.

Para que houvesse uma distribuição de forma aleatória, o método utilizado foi o seguinte: os alunos tiraram à sorte diferentes cartões com os elementos que lhes permitiam a estruturação do texto.

No geral, todos os pares conseguiram cumprir o que era esperado e pedido, alcançando o objetivo desta fase, inventar uma história completamente diferente do texto-modelo da fase 1 e do texto produzido na fase 2.

3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO - Pós-teste

Os alunos realizaram a avaliação de Português elaborada pela professora titular de turma após o estágio de intervenção. Deste modo, tal como elaborado no pré-teste, achou-se que para aferir os desempenhos dos alunos, seria uma mais valia a utilização da produção escrita efetuada nessa avaliação, uma vez que o tempo em que estive na intervenção não me permitiu efetuar um pós-teste.

Tal como no pré-teste, nesta fase utilizou-se os critérios de avaliação propostos no grupo IV (Escrita) presentes na Prova Final de Português de 2015 (Prova 41/1.ª Fase) do IAVE para aferir em que situação se encontravam os alunos da turma.

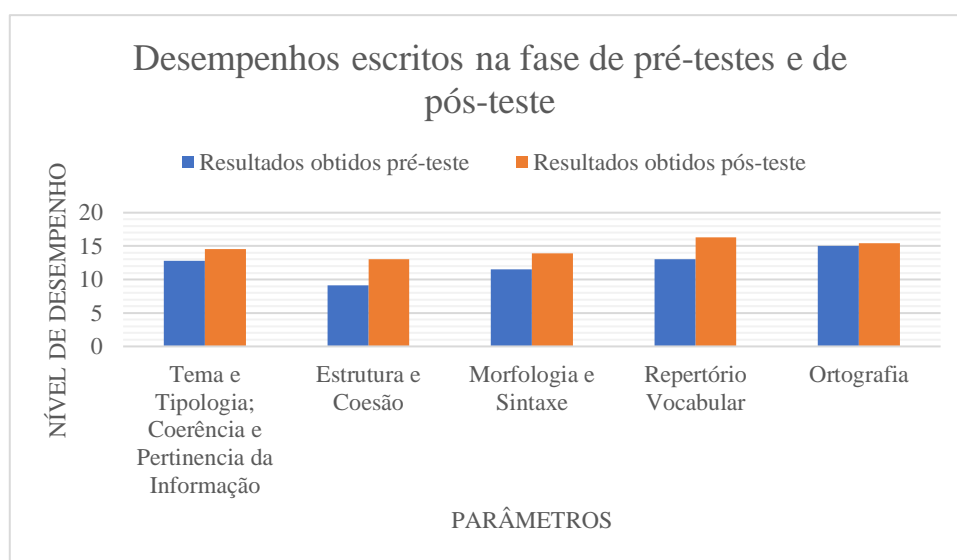


Gráfico 14 - Desempenhos escritos da turma na fase de pré-teste e na fase de pós-teste.

Perante o gráfico 14 apresentado podemos concluir que a turma evoluiu em todos os parâmetros. Consegue-se observar que os parâmetros com uma evolução menor são aqueles em que os alunos tinham um nível de desempenho maior. No parâmetro Estrutura e Coesão, que na fase de pré-teste era o menos pontuado, chega a ser ultrapassado o nível de desempenho 10.

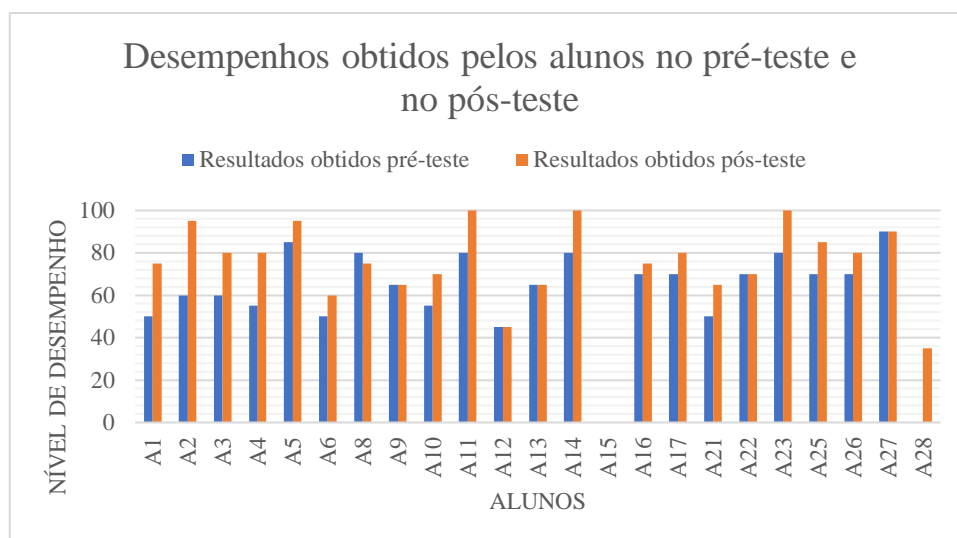


Gráfico 15 - Desempenho dos alunos na fase de pré-teste e de pós-teste.

No que respeita à avaliação global da turma na produção escrita, através do gráfico 15 consegue-se perceber a evolução dos alunos. É visível que tanto os bons alunos como os alunos mais fracos conseguiram aumentar os seus resultados em relação à fase de pré-teste. Concluindo-se assim, que nenhum aluno que diminuiu o seu nível de desempenho na fase de pós- teste.

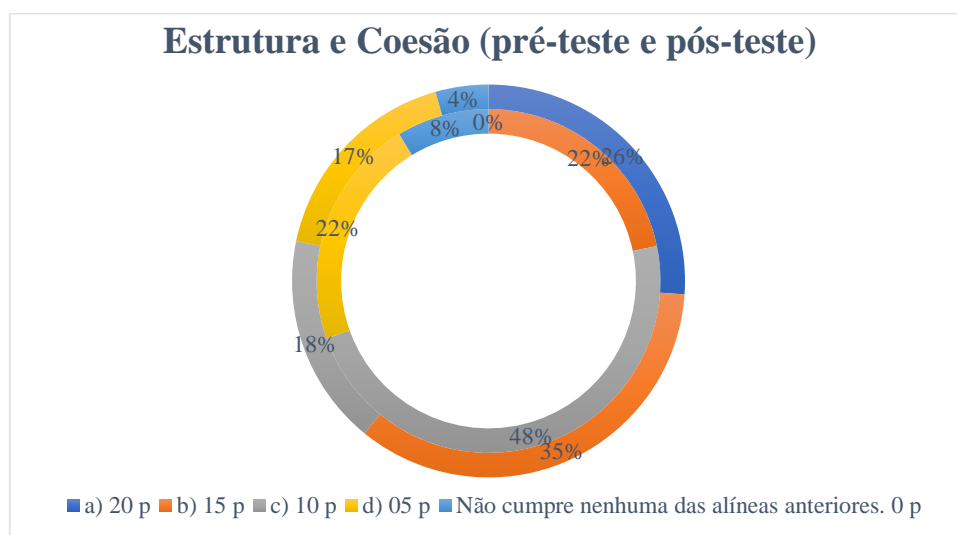


Gráfico 16 - Desempenho obtido nos textos dos alunos no parâmetro de estrutura e coesão (pré-teste e pós-teste).
Legenda (tabela1)

O gráfico 16 mostra a evolução que houve nos textos, nos diferentes critérios, do pré-teste (interior) para o pós-teste (exterior). Tal como é possível observar, na alínea a), em que nenhum texto, no pré-teste, tinha atingido a pontuação de 20 pontos, no pós-teste

verifica-se que houve uma melhoria, 26% dos textos conseguiram obter a pontuação máxima. Na alínea b), em que apenas 22% dos textos tinham conseguido obter 15 pontos, no pós-teste essa percentagem aumentou para 35%. Nas alíneas de pontuação mais baixa este processo inverteu-se, em vez de alcançarem uma maior percentagem diminuíram, tal como era esperado que acontecesse no pós-teste. Inicialmente os textos dos alunos encontravam-se maioritariamente pontuados com 10 pontos e 5 pontos, correspondentes às alíneas c) e d) e na fase de pós-teste descem para c) 18% e d) 17%.

4. SÍNTESE GLOBAL DOS RESULTADOS

Após a apresentação e interpretação dos dados da intervenção é apropriado elaborar uma síntese que engloba todos os resultados referidos anteriormente de forma a tornar mais simples a leitura e conclusões expostas nos pontos anteriores. Tendo em conta os resultados apresentados, é possível afirmar que os alunos são mais eficientes quando colocados a escrever livremente. Considerando todos os elementos da macroestrutura textual, no geral, todos conseguem atribuir um título que se relacione com a história, bem como introduzir elementos novos na narrativa em relação ao que já elaboraram.

Relativamente aos elementos da macroestrutura da narrativa, embora os pares analisados tenham conseguido a pontuação máxima em quase todos os critérios definidos, elementos como a descrição do espaço e das personagens, quando observado o panorama geral da turma sofrem algumas alterações, sendo pontos menos fortes, outras dificuldades surgem na apresentação de uma situação inicial e na introdução ou uso diversificado de figuras de estilo e outros recursos estilísticos.

É visível, através dos gráficos apresentados anteriormente, a evolução dos alunos na produção textual, embora, no que diz respeito à apresentação inicial, exista dificuldade em delinear um fio condutor da história narrada, ou seja, por vezes o que narram não coincide com a história ou não explica o que se sucede na mesma, criando alguma dificuldade em compreender o que pretendiam escrever. Quanto à introdução e/ou variação de figuras de estilo e outros recursos estilísticos, como os alunos ainda não exploraram com a professora titular e durante a intervenção didática não foi possível abordar, verificou-se um pobre uso dos mesmos, ainda assim, é possível encontrar algumas figuras de estilo não propositadas.

De um modo geral, podemos concluir que todos os textos dos alunos melhoraram no parâmetro que se encontrava mais baixo: “Estrutura e Coesão”. É possível observar no gráfico 14 (apresentado anteriormente) que todos os parâmetros subiram o seu nível de desempenho. Realizada a análise de todos os processos envolventes nesta investigação, é possível concluir que os textos dos pares são mais eficientes quando lhes é proposto que escrevam um texto em que tenham de criar a sua própria história, mesmo tendo-lhes sido dado três cartões para a planificação textual. Deste modo, conclui-se que tanto os alunos com dificuldades como os outros alunos conseguiram subir os seus desempenhos, o que

poderá significar que a intervenção didática realizada poderá ter ajudado os alunos desta turma a obterem resultados mais altos, no que diz respeito à produção escrita.

Capítulo V – Considerações globais

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação dos resultados obtidos, realizando uma síntese das principais ideias do trabalho de investigação realizado. No final, refletir-se-á sobre dificuldades e potencialidades desta investigação, identificando alguns caminhos possíveis para trabalho futuro.

Este projeto de investigação apresentou uma proposta de trabalho através do método *Talk for Writing / Falar para Escrever*, proposto por Jerman e Jerman (2018), mostrando como este pode desenvolver a consciência textual. Esta investigação sobre a prática foi realizada numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 26 alunos, numa escola pertencente a um contexto social médio-baixo do distrito de Setúbal, no âmbito da UC Estágio IV.

Partindo da questão de investigação “de que modo a utilização da estratégia ‘Imitar, inovar, inventar’ influencia o desenvolvimento da consciência textual?” pretendeu-se verificar em que medida este percurso didático melhora as competências de escrita dos alunos na estrutura e coesão dos seus textos. Esta questão enquadra-se no objetivo analisar até que ponto o *Talk for Writing / Falar para Escrever* pode contribuir para aumentar o progresso e a realização por escrito do 1.º Ciclo, definido por Jerman e Jerman (2018, p. 120).

A intervenção didática sobre estrutura e coesão textuais decorre da avaliação de diagnóstico, que consistiu na escrita de um texto narrativo. As principais dificuldades encontradas situaram-se ao nível da estrutura textual e da coesão, mais concretamente no que concerne parágrafos e conectores textuais. As produções escritas estavam estruturadas de forma satisfatória, embora as unidades de discurso estivessem segmentadas assistematicamente. As narrativas encontravam-se mais fracas no que diz respeito ao uso de mecanismos de coesão textual, em particular algumas descontinuidades quanto à manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação, como o tempo e espaço. É também perceptível que alguns alunos pontuavam os seus textos de forma assistemática, infringindo regras elementares.

A intervenção didática foi colocada em prática, seguindo as fases de (i) imitação, (ii) inovação e (iii) invenção. Sobre esta estratégia, os autores Jerman e Jerman (2018, p. 124) afirmam que os alunos acumulam habilidades de escrita e conhecimentos através destas fases.

Na fase de (i) imitação, os alunos foram expostos à leitura da história *Um lobo culto*, de Pascal Biet. Posteriormente, tiveram de recontar em pares a história por escrito.

Foi muito interessante observar o ambiente que se criou na sala de aula, uma vez que os pares se entreajudaram durante a produção escrita, dando opiniões e lembrando a sequência da história ouvida.

Na fase de (ii) inovação, na atividade proposta, puderam alterar dois elementos da narrativa: o narrador ou o espaço, tal como foi explicado no Capítulo III, secção 4.2., esta fase foi muito idêntica à anterior, no entanto, os pares conseguiram surpreender ao escrever um texto que para além da alteração que tinha de ser feita, também apresentava correções que tinham em relação ao texto anterior, relembando a história ouvida e tornando a que estavam a escrever com sentido.

Na última fase, a (iii) invenção os alunos tiveram de criar a sua própria história a partir dos cartões de Arca dos Contos (2005). Esta foi a fase mais interessante de observar, pois os alunos encontravam-se imersos no mundo da criação, ouviam-se ideias a circular por toda a sala de aula, foi uma atividade realmente inspiradora. Tal como nas fases 1 e 2, também nesta última fase os alunos tiveram de rever os seus textos. Foi-lhes dada uma primeira folha que dizia “rascunho” no canto superior direito e nela elaboraram uma primeira versão da história e ilustraram-na.

Neste rascunho, tal como nas revisões anteriores, a professora aplicou um código de correção com o qual os alunos fizeram a revisão orientada dos seus textos. No geral, todos conseguiram compreender o que era pedido com esta estratégia de revisão. Alguns dos símbolos já eram utilizados pela professora cooperante, o que facilitou a sua utilização pelos alunos. Depois de revista a primeira versão, os alunos passaram os seus textos para a folha original, que ilustraram com desenhos (apêndice 4.).

Após a fase de intervenção didática surgiram os resultados desta e comparados com os resultados obtidos na fase de diagnóstico foi possível chegar a uma conclusão em relação à adoção do método “imitar, inovar e inventar”. Este permitiu que os alunos melhorassem o seu desempenho como referido no capítulo IV, secção 3., principalmente no que diz respeito à estrutura e coesão que era o desempenho mais baixo, pelas razões já enunciadas.

Para a análise e tratamento de dados, selecionou-se o trabalho de três dos doze pares existentes, cujas interações foram gravadas e analisadas. A análise destas gravações de áudio ajudou a compreender o que os alunos conversavam entre si, no momento em que estavam a elaborar a sua produção textual, fornecendo evidências sobre as suas

concepções de género discursivo e também a forma como tomavam decisões sobre o nível de microestrutura textual.

Este relatório permitiu reunir e apresentar dados que pudessem contribuir para dar resposta à questão de investigação “de que modo a utilização do método ‘Imitar, inovar, inventar’ influencia o desenvolvimento da consciência textual?”, a sua adoção trás muitas vantagens para a evolução da escrita dos alunos são exemplos o trabalho colaborativo com escrita uma vez que permite criar relações mais próximas entre os alunos, consequentemente melhora a escrita pois partilham momentos de aprendizagem e entreajuda, é possível verificar que através de momentos de escrita individual os alunos dedicam mais atenção ao que têm de fazer primeiro, seguindo os processos de geração de texto e uma sequência narrativa; e preocupam-se em rever os seus textos antes de os tomarem por acabados. A grande desvantagem da sua implementação é o tempo, este é um dos maiores inimigos de um professor, sem tempo para preparar e desenvolver uma planificação consciente e significativa a implementação deste método torna-se trabalhosa devido à sua exigência de resposta (*feedback*) às produções realizadas, sendo necessário que o professor organize a sua planificação de modo a conseguir gerir todo o processo.

Retomando os objetivos enunciados no Capítulo I deste trabalho, (i) desenvolver o gosto pela escrita e pela criação de produções textuais; (ii) compreender a importância das etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão; (iii) criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos; iv) desenvolver competências de trabalho colaborativo, acredito que cada um deles foi cumprido durante o estágio de intervenção, mais concretamente no período em que decorreu a investigação deste trabalho. O objetivo i) foi sendo alcançado no decorrer da implementação do projeto, através da observação verificou-se que inicialmente os alunos não estavam muito motivados para a escrita e no final esse comportamento alterou-se, o que facilitou este processo foi o que se propõe como descrito no objetivo iii), a criação de oportunidades de escrita com sentido, como já referido foram utilizados diferentes cartões quer na fase 2 de implementação do projeto, quer na fase 3 e esta inovação despertou o interesse dos alunos motivando-os para a escrita. Quanto ao objetivo ii) compreender a utilização e a importância das componentes de produção textual era um desafio visto observa-se que os textos apresentam algumas lacunas no que diz respeito à estrutura textual, mais concretamente no que concerne às unidades de discurso como parágrafos e marcas de discurso. O objetivo iv) foi alcançado também no decorrer da implementação do projeto. Este tipo de trabalho colaborativo foi algo que os alunos não trabalharam na sala

de aula com a professora cooperante, pelo que se demonstrou ser um grande desafio e uma experiência muito interessante.

As fases do método *Talk for Writing / Falar para Escrever* contemplavam a atividade de dramatização que não foi possível desenvolver devido ao curto tempo de planificação tendo em conta as atividades que a professora cooperante estipulava.

Enquanto futura professora, posso afirmar que gostaria de voltar a implementar este método, mas seguindo mais cuidadosamente o que Jerman e Jerman (2018) propõem. A realização deste projeto de investigação ajudou-me a crescer enquanto profissional em diversos aspetos, o principal foi a não desistir independentemente de tudo, tentar sempre ultrapassar as dificuldades e fazer delas uma aprendizagem. Foi difícil conciliar todo o trabalho que tinha com o estágio, penso que se tivesse tido a oportunidade de me focar inteiramente só no projeto de investigação teria conseguido que os alunos evoluíssem muito mais e teria mais tempo para refletir e preparar a minha prática, foi por isso um desafio e uma grande aprendizagem que me preparou para o futuro de uma professora. Consegui melhorar a minha performance devido a todo o apoio e críticas das professoras (orientadora de estágio e cooperante), mas também devido a momentos de reflexão e de audição das gravações dos alunos, em que me apercebia de coisas que deveria melhorar e da vez seguinte já estava mais atenta ao meu comportamento.

Em suma, afirmo que este foi um projeto que me deixou muito feliz. Procurei sempre ajudar os alunos a serem melhores e a ultrapassarem as suas dificuldades, e claro a serem melhores escritores prestando atenção a determinadas coisas que não valorizavam como é o caso da revisão textual. Barbeiro e Pereira (2007, p.15) afirmam que “(...) cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” e isto foi o que aconteceu durante toda a investigação.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: ASA Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, pp. 21-30.
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2013). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática de Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Raiz Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem 2.ª Edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas : desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- DGE. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gerhardt, O. T., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jerman, S., & Jerman, W. (2018). Exploring the art of possibility - An action research study into the effectiveness of 'talk for writing' to raise attainment in primary school writers (PART 1). *Medi@ções. Revista OnLine*, 117-135.
- Machuqueiro, F. (2016). *A dimensão processual da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17625/1/Relat%C3%B3rio%20da%20Componente%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20de%20Est%C3%A1gio%20III%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20Corrigida%20para%20Entregar.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Português*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação da escrita do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Oliveira, F. C., & Sousa, M. M. (2012). A narrativa em produções textuais de alunos de 6.º ano. *Revista (CON)TEXTOS Linguísticos, Vitória* - v.º 6, n.º 7, 122-143.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Lisboa: Colecção Horizontes da Didáctica. Edições ASA.

- Pereira, L. Á. (jan/jun de 2004). *Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos*. Obtido de Revista Unisinos: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6480>
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra - Revista Científica*, pp. 195-207. Obtido de Exedra - Re: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/10-195-208-LUISA-E-LUCIANA.pdf>
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (jan/jun de 2015). O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: o caso da sequência didática. *Revista Educação e Linguagem*, pp. 15-32.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Em *Educar* (pp. 37-66). Curitiba: Editora UFPR.
- Ramilo, M. C., & Freitas, T. (2002). Transcrição Orográfica de Textos Oraís: problemas e perspectivas. Em I. M. Duarte, S. M. Joaquim Barbosa, & T. Hüsgen, *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 55-67). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (2007). *Dicionário de Narratologia (7ªed.)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Anexos

Anexo 1. Enunciado da prova de Português, fase de pré-teste.

Escrita de um texto narrativo.

19. El-rei Tadinho não tinha nenhum filho ou filha. No entanto, num momento de aflição, ofereceu ao dragão a sua filha em casamento. Esta foi a questão complicada para a qual o rei foi pedir ajuda à bruxa.

Imagina e escreve um texto narrativo com, pelo menos, 90 palavras, em que apresentes:

- o motivo que levou o rei a oferecer ao dragão a filha em casamento;
- o conselho que a bruxa deu ao rei depois de vencer a má disposição.
- o desfecho da história com a resolução do problema.

Nota: Revê o texto e faz as correções necessárias antes de o passares a limpo.

Anexo 2. Critérios prova IAVE (2015, 1ª fase)

ESCRITA

PONTUAÇÃO		DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
PARÂMETROS		5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	A	Cumpr integralmente a instrução quanto a: • tema (o receio do rouxinol em cantar no palácio); E • tipo de texto – texto narrativo.	N í V	Cumpr parcialmente a instrução quanto a: • tema; E • tipo de texto.	N í V	Cumpr a instrução de forma insuficiente quanto a: • tema (texto abordando o tema dado de forma muito vaga ou abordando-o num plano secundário); E • tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto narrativo). OU Cumpr apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).
		Redige um texto que integra um título adequado e um momento de diálogo.		Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados.		Redige um texto que desrespeita os tópicos dados.
Coerência e Pertinência da Informação	B	Prodiz um discurso coerente: • com informação pertinente; • com progressão temática evidente; • com uma sequência que contemple a apresentação do cenário e das personagens, o desenvolvimento da ação e a conclusão.	E L I N	Prodiz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.	E L I N	Prodiz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.
Estrutura e Coesão	C	Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos variados de articulação interfásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); • assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	T E R C A L A R	Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta assistematicamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos comuns de articulação interfásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto.	T E R C A L A R	Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de rupturas de coesão.
		Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.		Pontua sem seguir sistematicamente as regras.		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.

PONTUAÇÃO		DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
PARÂMETROS		5	4	3	2	1
Morfologia e Sintaxe	D	<p>Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas.</p> <p>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal...).</p>	NÍVEL INTERMEDIÁRIO	<p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto.</p>	NÍVEL BÁSICO	<p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe.</p> <p>Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.</p>
Repertório Vocabular	E	Utiliza vocabulário variado e adequado.		Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais.		Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).
Ortografia	F	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.		Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras		Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção mínima de 7 erros em 50 palavras.

Anexo 3. Enunciado da prova de Português, fase de pós-teste.

Imagina uma narrativa em que nos contes as tuas aventuras quando, em determinadas circunstâncias, te cruzaste com, pelo menos, três dessas personagens.

A tua narrativa deve:

- ter pelo menos quatro personagens, tu e mais três personagens fantásticas;
- incluir a descrição de um local;
- ter situações de diálogo;
- ter, no mínimo, 90 palavras;
- ter um título.

Planifica, numa folha à parte, a tua história, tendo em atenção as seguintes orientações:

Personagens	Ação
Escolhe as personagens da tua história. Tu és uma delas.	Acontecimento desencadeador da ação e lista de acontecimentos.
Espaço	Tempo
Local ou locais onde a ação irá decorrer. Deves descrever pelo menos um deles.	Quando aconteceu a história e durante quanto tempo se desenrolou.

na conclusão

Apêndices

Apêndice 1. Inquérito

Este questionário tem como objetivo conhecer os teus hábitos de escrita e os teus interesses sobre que géneros de textos gostas mais de escrever.
Responde com toda a sinceridade, pois é a tua opinião pessoal!

1. Para responderes, assinala com um X a opção que consideras adequada consoante a tua opinião, ou completa quando for solicitado.

1.1. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

1.2. Quantos anos tens? _____

1.3. Gostas de ler?

Sim ☐

Não ☐

1.4. Sentes dificuldade na leitura?

Sim ☐

Às vezes ☐

Não ☐

1.5. Gostas de escrever?

Sim ☐

Não ☐

1.6. Sentes dificuldade na escrita?

Sim ☐

Às vezes ☐

Não ☐

1.7. Achas que escrever é importante?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--

1.7.1. Porquê? _____

1.8. Com que frequência escreves?

Diariamente	
-------------	--

Frequentemente	
----------------	--

Raramente	
-----------	--

Nunca	
-------	--

1.9. O que gostas mais de escrever?

Resposta a perguntas	
----------------------	--

Narrativas	
------------	--

Poesias	
---------	--

Outros tipos de texto*	
------------------------	--

* Quais? _____

1.10. Onde costumavas escrever?

Na sala de aula	
-----------------	--

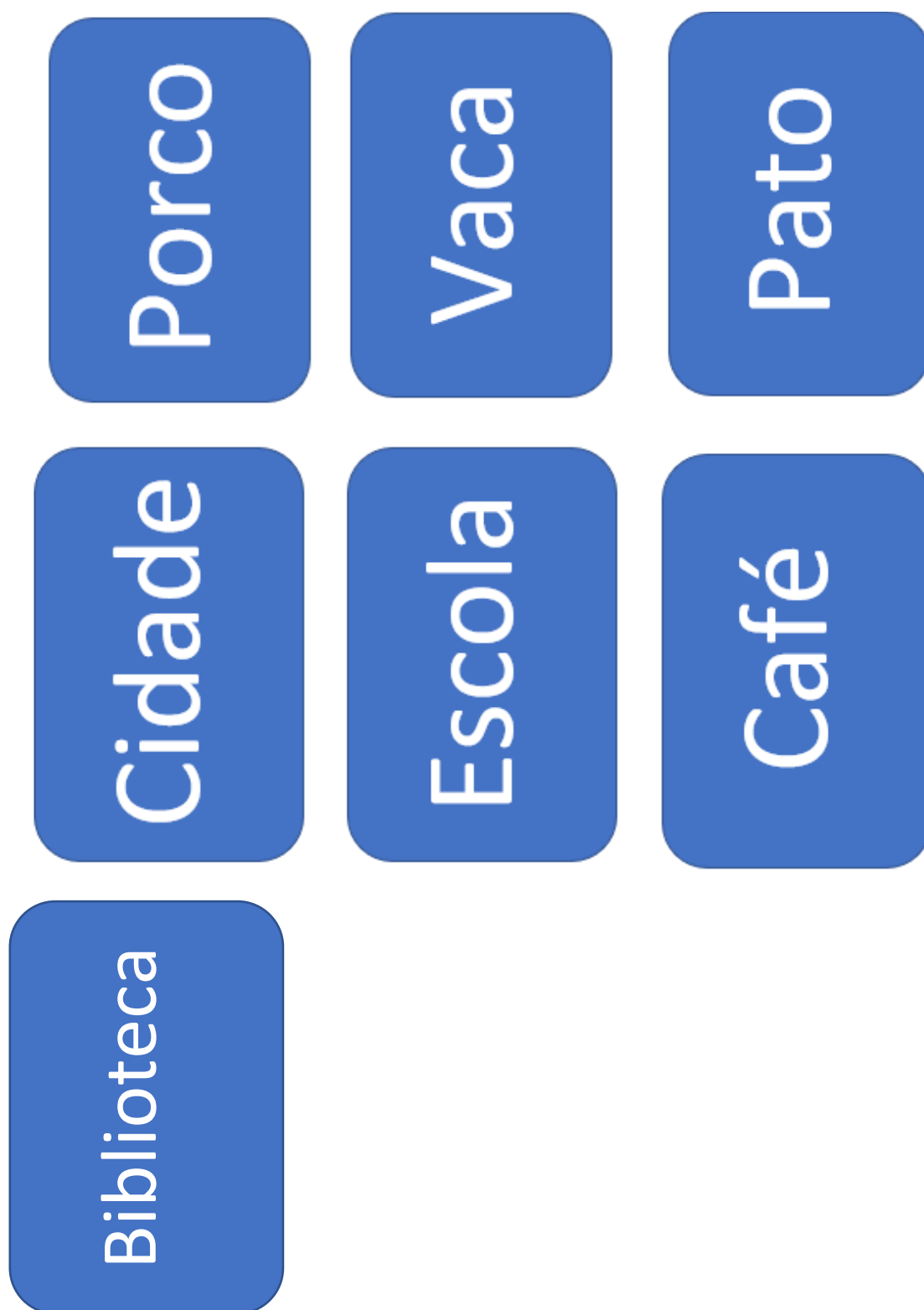
Em casa	
---------	--

No C.A.F / A.T.L	
------------------	--

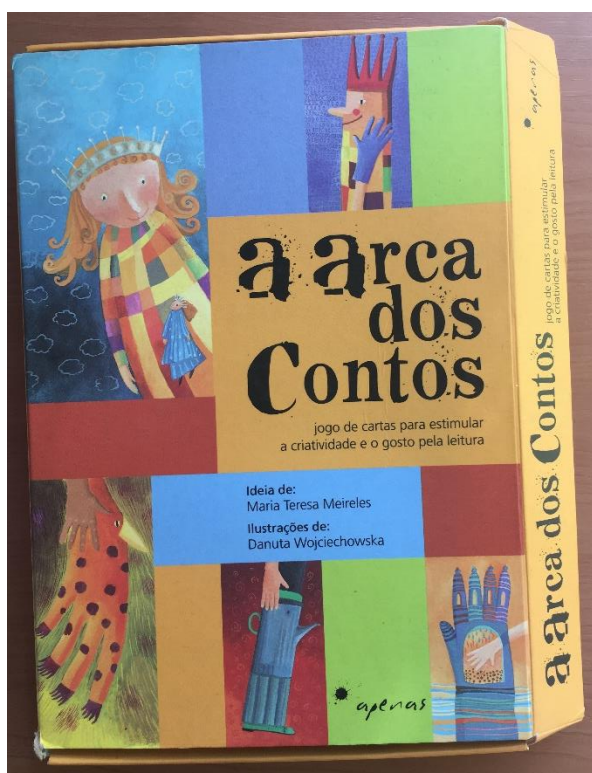
Na biblioteca da escola	
-------------------------	--

Outro*	
--------	--

*Qual? _____



Apêndice 3. Cartões da “Arca dos Contos”: Fase 3 – Invenção.







Apêndice 4. Folha de Rascunho: Fase 3 – Invenção.



Figura 23 - Folha de Rascunho, Par 2 - Fase 3.

RASCUNHO	
1	Encontro com um rio muito largo, que se chama
2	Catalão e Lins de Lencóis de água, sobre o rio
3	há um povo que se chama Rodrigo que era
4	o pai de Catalão.
5	Um dia o Rodrigo apaixonou-se por uma mulher
6	que se chama João, mas não fez o filho um
7	caso com uma mulher. Mas o João não
8	restituiu o nome o Rodrigo.
9	Mas o Rodrigo casou-se com um
10	em um rio, e o filho um rio, e o
11	encontrou o pai o João não conseguiu
12	e foi ter ao rio, e o filho, e o
13	o rio e o Rodrigo para o João em
14	casamento, e João não que
15	o rio, e o João não que
16	João não um rio, e o João não
17	o rio, e o João não que
18	o rio, e o João não que
19	o rio, e o João não que
20	o rio, e o João não que
21	o rio, e o João não que
22	o rio, e o João não que
23	o rio, e o João não que
24	o rio, e o João não que

Figura 24 - Folha de Rascunho, Par 2 - Fase 3.

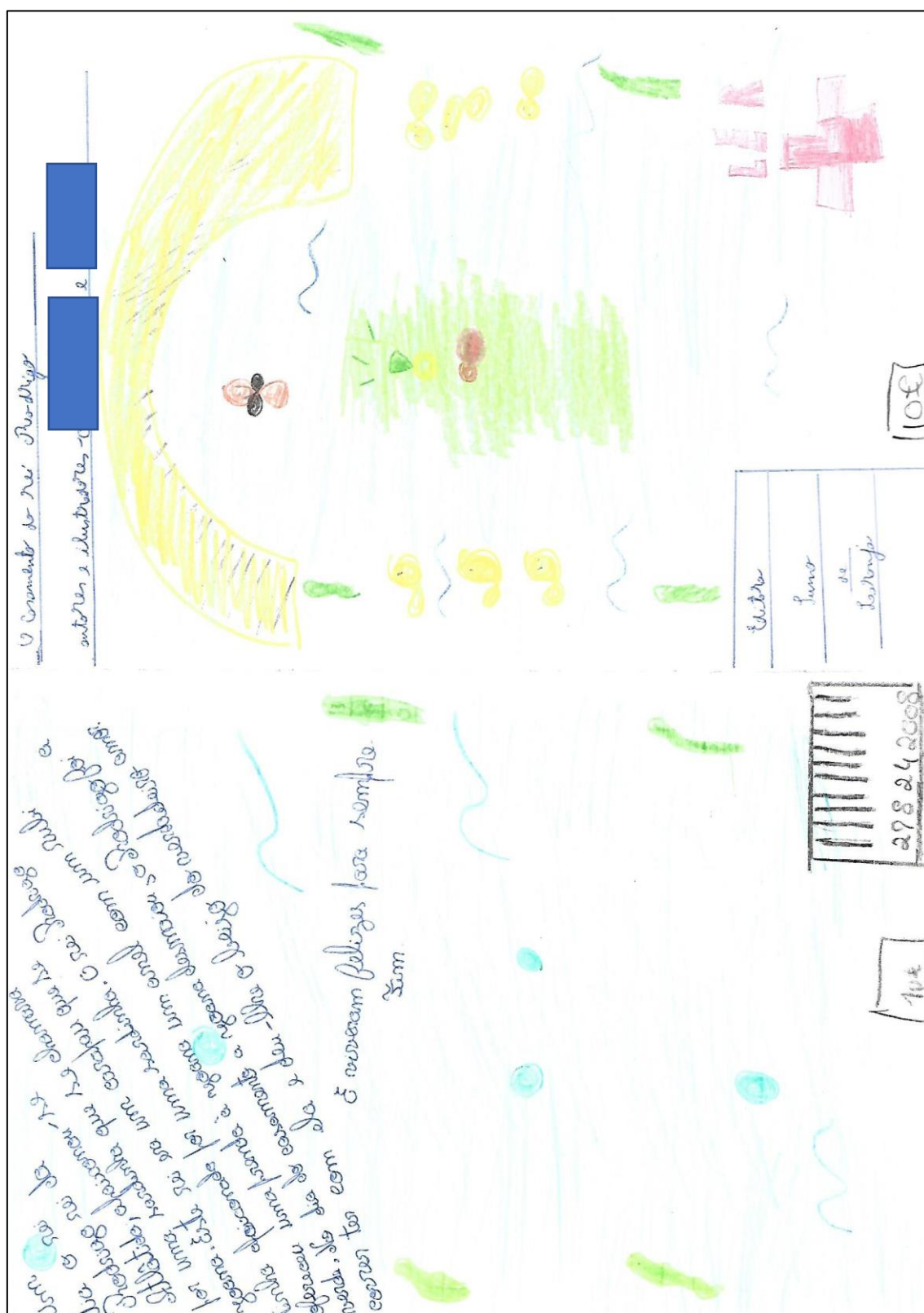


Figura 25 - Folha Original, Par 2 - Fase 3.

1		Ér umu vry um rino muito longínquo que
2		se chamava Atlântico e ficou de bico de água. Vene
3		trou levou um peixe que se chamava Rodrigo que
4		era o rei de Atlântico.
5		Um dia o Rodrigo ofereceu-se por uma mulher
6		que se chamava Joana, mas não fez nada de um
7		criou com uma mulher. Mas a Joana não
8		teve os filhos de Rodrigo.
9		Mas o Rodrigo contou-lhe um anel com um rubi
10		verde e combinou um dia pôr se encontrarem os dois.
11		A Joana não conseguiu resistir e foi ter ao neto
12		embriado, quando ele chegou ao neto e o Rodrigo
13		pediu a Joana em casamento, a Joana disse que
14		aceitou.
15		U cometa se tornou no dia seguinte a Joana
16		uma um neto de dois de - dois, mas quando
17		a Joana se virou para o outro sem olhar o papel
18		o anel estava amaldiçoado e o rei Rodrigo foi o
19		causar até a Joana e seu-lhe o beijo do veneno
20		morto.
21		A Joana por amor do beijo voltou e
22		fundamente enrou-se com o Rodrigo.
23		E viveram felizes por sempre.
24		fim

Figura 26 - Folha Original, Par 2 - Fase 3.